



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O Estágio Profissional Enquanto Espaço Privilegiado: Constantes e Progressivas Aprendizagens

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudo conducente à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 março e do Decreto-Lei nº43/2007 de 22 fevereiro.

Orientador: José Guilherme Oliveira

Cooperante: Helena Abrunhosa

Ana Isabel Lopes da Silva Pereira

Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Pereira, A. (2015). *O Estágio Profissional Enquanto Espaço Privilegiado: Constantes e Progressivas Aprendizagens*. PORTO: A. Pereira. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, INSTRUÇÃO.

DEDICATÓRIA

A ti **Mãe**, pela mulher que és e me ensinas-te a ser. Pela tua força e presença
incondicional.

A ti **Pai**, pela tua coragem e por todo o esforço que sempre fizeste para que
tudo isto fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador da Faculdade, José Guilherme, pela sua disponibilidade, ajuda e compreensão, pelo seu profissionalismo, competência e capacidade de construir críticas pertinentes que contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento profissional.

À Professora Cooperante da Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha, Helena Abrunhosa, por ter sido incansável no apoio e orientação, por me ter proporcionado momentos e vivências de verdadeiras aprendizagens, pela partilha de conhecimentos e preciosos conselhos e, por todo o trabalho e esforço que faz por manter viva a Educação Física na Escola.

Aos meus alunos por todos os desafios e obstáculos que me impuseram, por terem contribuído para a minha evolução, pela vossa amizade e carinho que jamais será esquecido.

A todos os Docentes e não Docentes da Escola por me terem recebi tão bem e pela forma como me trataram ao longo do ano, sem qualquer distinção.

Aos meus colegas de estágios, Catarina, Sérgio e Lia, pelos momentos e conhecimentos que partilhamos durante este ano de estágio.

Aos meus Pais e Irmã, pela dedicação, amor, carinho e confiança. Por todo o trabalho e esforço que fizeram para que este sonho fosse possível de concretizar.

Aos meus Avós, pelo amor e apoio incondicional que sempre me deram. Pela confiança que sempre depositaram em mim e por todo o orgulho que demonstram pelas minhas conquistas.

A ti, Sara, por toda a paciência, carinho e compreensão. Obrigada por acreditares em mim, por não me deixares fraquejar e por estares sempre ao meu lado.

À minha grande amiga e companheira de toda a minha formação académica, Lia, pela amizade, entreaajuda, sinceridade, partilha, aprendizagem, pelos momentos que passamos sempre ao lado uma da outra, pelas dificuldades e obstáculos que ultrapassamos e por me teres amparado nos dias e momentos mais difíceis. Percorrer este caminho sem ti não teria, certamente, o mesmo significado.

Às minhas companheiras de casa, Bárbara e Carla, por todos os momentos que me proporcionaram, pela amizade e carinho, pelo incentivo, pela companhia, pelo cuidado e ajuda diária.

Às minhas amigas, por me terem acompanhado nos bons e maus momentos, pelo reconhecimento, cumplicidade, amizade e por todo o encorajamento e ânimo que me deram ao longo deste percurso.

A todos, um sincero OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRAT	xv
LISTA DE ABREVIATURAS	xvii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	7
2.1 A Minha História, a Minha Paixão!	9
2.2 As Minhas Expectativas...Os Medos, Inquietações e a Determinação em Relação ao Estágio Profissional	12
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	15
3.1 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional	17
3.2 O Sistema Educativo nas Escolas de Hoje	20
3.3 Contexto Escolar do Meu Estágio Profissional: Um Espaço Privilegiado	22
3.4 O Grupo de Educação Física.....	25
3.5 O Núcleo de Estágio.....	26
3.6 A Minha Turma, Os Meus Alunos: 3ºCiclo	27
3.7 A Turma Partilhada: 2ºCiclo.....	29
3.8 O Desafio: 1ºCiclo	30
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	33
4.1 Área 1: Organização e Gestão do Processo de Ensino e da Aprendizagem.....	35
4.1.1 Do Primeiro Contacto à Conceção e Preparação do Ano Letivo	35
4.1.2 Planear o Ensino.....	38
4.1.2.1 Do Planeamento Anual Geral ao Planeamento Específico	38
4.1.2.2 Do Modelo de Estrutura do Conhecimento à Unidade Didática	43
4.1.2.3 Plano de Aula	47
4.1.3 O Desenvolvimento Prático.....	48
4.1.3.1 Dimensões da Intervenção Pedagógica do Professor	48
4.1.3.1.1 A Gestão e Rotinas da Aula	49
4.1.3.1.2 A Importância da Formação de Grupos	53

4.1.3.1.3 Relacionamento, Entusiasmo e Motivação.....	55
4.1.3.1.4 Caracterização da comunicação da professora-estagiária, sem e com aplicação de estratégias instrucionais, nos diferentes momentos de instrução nas aulas das Unidade Didáticas de Badminton e de Voleibol.	61
4.1.3.1.4.1 Resumo.....	61
4.1.3.1.4.2 Introdução	62
4.1.3.1.4.3 Metodologia.....	66
4.1.3.1.4.3.1 Participantes	66
4.1.3.1.4.3.2 Instrumento.....	66
4.1.3.1.4.3.3 Desenho do estudo.....	68
4.1.3.1.4.3.4 Procedimentos de análise de dados	69
4.1.3.1.4.3.5 Apresentação e discussão dos resultados	70
4.1.3.1.4.4 Conclusão	77
4.1.3.1.4.5 Referências bibliográficas.....	78
4.1.3.2 Uma Experiência Enriquecedora: 1º Ciclo	80
4.1.4 A Complexa Tarefa de Avaliar	82
4.2 Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	89
4.2.1 O Culminar da Participação nas Atividades Não Letivas.....	91
4.2.1.1 Visita de Estudo ao Museu e Estádio do Dragão.....	95
4.2.1.2 Projeto de “Educação para a Saúde”	97
4.2.1.3 O Diretor de Turma.....	101
4.3 Área 3: Desenvolvimento Profissional.....	102
4.3.1 Refletir para Evoluir	102
5. A CERTEZA DE UM ANO E A INCERTEZA DE UM FUTURO.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.....	i

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Jogo Professores VS Alunos	95
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Planeamento Anual Geral	40
Quadro 2. Planeamento Individual de Turma- 2º ciclo.....	41
Quadro 3. Planeamento Individual de Turma- 3º ciclo.....	41
Quadro 4. SAMI: Finalidade e Forma (Carreiro da Costa, 1995)	67
Quadro 5. Apresentação dos dados da dimensão Finalidade da Instrução - Comunicar o objeto e a técnica – 1º Momento (aulas de Badminton); 2º Momento (aulas de Voleibol).....	70
Quadro 6. Apresentação dos dados da dimensão Forma da Instrução - Canal de comunicação e Mensagem – 1º Momento (aulas de Badminton); 2º Momento (aulas de Voleibol).....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Ficha de Caracterização do Aluno	iii
Anexo II - Lista de Verificação: Avaliação Prognóstica de Basquetebol	iv
Anexo III - Lista de Verificação: Avaliação Sumativa de Badminton	v
Anexo IV - Escala de Apreciação: Avaliação Sumativa de Dança	vi
Anexo V - Cartaz de divulgação/captação para o projeto “ <i>Educação para a Saúde</i> ” ..	viii

RESUMO

O presente documento surge no âmbito do Estágio Profissional, inserida no 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física no Ensino Básicos e Secundários, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Tem como propósito retratar e partilhar através da reflexão crítica e fundamentada as experiências formativas vivenciadas ao longo do Estágio Profissional. Este decorreu numa escola Básica da cidade do Porto, num Núcleo de Estágio constituído por quatro estudantes-estagiários, uma Professora Cooperante da Escola e um Professor Orientador da Faculdade. O presente Relatório de Estágio encontra-se estruturado em quatro capítulos: O primeiro designado por “Enquadramento Biográfico” pretende espelhar o meu trajeto de vida académico e desportivo, assim como as minhas expectativas, medos, inquietações e determinação no confronto com o Estágio Profissional. O segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, reporta-se à análise do contexto legal, institucional e funcional em que o estágio decorreu. O terceiro capítulo, “Realização da Prática Profissional”, foi construído com base nas reflexões diárias que compõem o diário de bordo de todo o ano letivo e apresenta-se dividido em três áreas de desempenho. Este capítulo retrata e reflete as vivências mais significativas do estágio dentro de cada área de desempenho, nomeadamente na conceção, planeamento, realização, avaliação do processo ensino-aprendizagem, participação na escola e na relação com a comunidade e, por último, no desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda neste capítulo apresento um estudo de investigação-ação que permitiu caracterizar a minha instrução nos momentos da aula e, por sua vez, implementar estratégias para otimizar o meu processo instrucional. Por fim, no quarto capítulo, designado por “A certeza de um ano e a incerteza de um futuro”, realizo uma retrospectiva sobre o Estágio Profissional, uma síntese acerca dos pontos mais marcantes da minha formação e finalizo com as minhas perspetivas em relação ao futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, INSTRUÇÃO.

ABSTRAT

This document arises as part of the curricular unit of Professional Internship, inserted in the second cycle of studies leading up to the degree of Master of Physical Education Teaching for Elementary and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. The main purpose of this Internship Report is to portray and share through critical and founded reflection the educational experiences during this Professional Internship. This took place in an elementary school in the city of Porto, in an Internship Group that comprised four student-interns, a Cooperating Professor from the school and Professor Adviser from the Faculty. This Internship Report is structured into four chapters: The first one, called "Biographic Framework" is intended to reflect my path through both my academic and sporting life, as well as my expectations, fears, concerns and determination in facing the Professional Internship. The second chapter, "Professional Practice Framework", refers to the analysis of the legal, institutional and functional context in which the internship took place. The third chapter, "Conducting Professional Practice", was built on the basis of daily reflections that make up the logbook of the entire school year and presents itself divided into three performance areas. This chapter depicts and reflects the most significant experiences of the internship within each area of performance, namely in designing, planning, conduction of professional practice, evaluation of the teaching-learning process, participation in the school and in its relationship with the community and, lastly, my personal and professional development. Still in this chapter, I present an Action Research Study that allowed me to characterize my instruction in the classroom and, in turn, implement strategies to optimize my instructional process. Finally, in the fourth chapter, called "The certainty of a year and the uncertainty of a future," I look back at the Professional Internship, summarising the most significant points of my training and concluding with my future prospects.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, EDUC

LISTA DE ABREVIATURAS

EE/EEs- Estudante(s) Estagiário(s)

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

EC- Escola Cooperante

RE- Relatório de Estágio

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PC- Professor Cooperante

PO- Professor Orientador

PEE- Projeto Educativo de Escola

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE- Núcleo de Estágio

PIT- Planeamento Individual de Turma

UD/UDs- Unidade(s) Didática(s)

SAMI- Sistema de Observação Multidimensional de Instrução

PE- Professora-Estagiária

DT- Diretor/a de Turma

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Profissional (EP) corresponde a uma Unidade Curricular do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP é uma componente da formação inicial de professores que contribui para o desenvolvimento do estudante-estagiário (EE). É um espaço que privilegia a oportunidade do EE interagir com a cultura escolar de acordo com as normas, valores, hábitos, práticas exercidas dentro da comunidade escolar e permite a vivência de experiências em diversos contextos, que favorecem a aplicação dos saberes académicos na prática, proporcionando reflexões sobre a ação e ação sobre a reflexão para a (re)construção de novos saberes.

Segundo (Matos, 2014, p. 3) o EP é entendido como um *“projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”*.

No cariz pessoal este foi encarado como uma das etapas mais enriquecedoras da formação inicial, sendo a porta de entrada para o autêntico e inesquecível mundo da Educação Física (EF). Assim, o EP tem como finalidade *“a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”* (Matos, 2014, p. 3). Neste sentido, preconiza um espaço formativo estruturante, no qual *“se pretende que o EE passe, progressivamente, de uma participação periférica legítima para uma mais central e mais autónoma”* (Batista et al., 2014, p. 5), em que a ação, a experimentação e a reflexão constituem os alicerces para a aquisição de novos conhecimentos sobre como ensinar e de novas competências geradoras de autonomia (Batista et al., 2012).

O relatório de estágio (RE) é um projeto de construção pessoal, de caráter reflexivo sobre toda a atividade desenvolvida no EP ao longo do ano letivo. Nele

partilharei todas as vivências mais marcantes e significativas que me levaram ao crescimento e ao desenvolvimento profissional de forma constante e progressiva. Assim, apresenta-se com o propósito de expor e refletir sobre os desafios, exigências, dificuldades, obstáculos que foram surgindo no dia-a-dia, bem como todas as estratégias e decisões implementadas para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal.

O presente relatório está estruturado em quatro capítulos: O primeiro designado por *“Enquadramento Biográfico”* pretende espelhar o meu trajeto de vida académico e desportivo, assim como as minhas expectativas, medos, inquietações e determinação no confronto com o EP. O segundo capítulo, *“Enquadramento da Prática Profissional”*, reporta-se à análise do contexto legal, institucional e funcional em que o EP decorreu. O terceiro capítulo, *“Realização da Prática Profissional”*, foi construído com base nas reflexões diárias que compõem o diário de bordo de todo o ano letivo e apresenta-se dividido em três áreas de desempenho. Na área 1 – *“Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem”*, é apresentado todo o trabalho desenvolvido na preparação do ano letivo e no decorrer do mesmo, mencionando as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as colmatar, retratando ainda, de forma mais aprofundada as experiências vivenciadas ao nível de todo o processo ensino-aprendizagem. Ainda dentro deste capítulo, apresento o projeto de estudo investigação-ação, onde é analisado o perfil instrucional da EE (autora) durante 3 aulas da Unidade Didática (UD) de Badminton e posteriormente durante 3 aulas da UD de Voleibol depois de implementadas estratégias para a otimização do processo instrucional. A área 2 – *“Participação na Escola e Relação com a Comunidade”* espelha o meu envolvimento na comunidade escolar, salientando a participação nas atividades não letivas e retratando os momentos mais marcantes que vivenciei, bem com a sua importância no que respeita à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento profissional. Na área 3 – *“Desenvolvimento Profissional”* retrata a importância do processo reflexivo na construção da identidade e do processo do ensino-aprendizagem consciente e fundamentado e, todo o trabalho desenvolvido que se revelou fundamental e

indispensável no desenvolvimento profissional. No quarto capítulo designado por *“A certeza de um ano e a incerteza de um futuro”*, realizo uma retrospectiva sobre o EP, uma síntese acerca dos pontos mais marcantes da minha formação e finalizo com as minhas perspetivas em relação ao futuro.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1 A Minha História, a Minha Paixão!

O desporto sempre foi uma constante na minha vida. Durante a minha infância sempre preferi jogar à bola e a todos os jogos de competição com os rapazes, do que às brincadeiras características das raparigas. Pratiquei natação durante alguns anos e sempre me envolvi em todas as atividades e competições na escola. Talvez devido à paixão que sempre tive pelo desporto é que hoje estou aqui, a partilhar parte significativa da minha vida. Significante, porque devo ao desporto muito daquilo que sou, daquilo que aprendi, das experiências e alegrias que vivi.

Nunca fui uma criança/adolescente com grandes aspirações em relação à escola e a um futuro promissor. Gostava de ir para a escola todos os dias, no entanto, não era porque gostava das aulas e de aprender, mas porque gostava de estar com os meus amigos/as e de jogar à bola, onde o que valia eram as nossas próprias regras.

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, Muda-se o ser, muda-se a confiança, Todo o mundo é composto de mudança, Tomando sempre novas qualidades.”

(Luís de Camões, excerto do soneto mudam-se os tempos, mudam-se as vontades)

O início do 3º ciclo foi o início da mudança. Formei uma equipa de futsal onde o meu pai era o treinador. O meu gosto e talento pela prática da modalidade cativou-o e desde então, acompanhou-me e incentivou-me até aos dias de hoje.

No ano de 2006, fui convidada a assinar por uma equipa federada e a partir desse momento o desporto passou a ser a minha prioridade, pois nunca tinha traçado objetivos em relação a nada e nunca tive entusiasmo para estudar. Finalmente, pela primeira vez, sentia-me envolvida em algo. Algo que me dava gosto, prazer, vontade e orgulho em fazer. Algo que me movia todos os dias e que me foi proporcionando muitas vivências que começaram a influenciar a minha maneira de pensar e de estar na vida.

O desporto, o futsal, a equipa... Foram eles que me incutiram outros valores, competências e outra maneira de olhar para a escola e para a minha formação individual.

“O contexto desportivo constituiu-se como uma influência socializadora importante na formação das características pessoais do sujeito, um espaço privilegiado de desenvolvimento humano, apresentando-se como um campo de aprendizagem de normas, atitudes e valores essenciais para o desempenho de papéis sociais”.

(Feliu, 1997)

Dentro da equipa, sempre tive bons exemplos das minhas colegas, inclusive da minha treinadora que também era treinadora do Futebol Clube do Porto e, ainda com alguma inocência da idade, sonhava poder seguir o seu percurso e ter uma formação de alto nível na área do Desporto. Um sonho que começou por ser perseguido com a minha escolha em continuar os estudos. Assim, inscrevi-me na escola de Oliveira do Douro no curso tecnológico de desporto, empenhando-me desde o início, com a intenção de terminar o 12º ano com boas notas para envergar no ensino superior. Foram inúmeras as aprendizagens e experiências que vivenciei durante estes três anos do ensino secundário que me suscitou um grande interesse em continuar a minha formação nesta área.

Optei por fazer a minha licenciatura no Instituto Superior da Maia, esforçando-me sempre bastante para conseguir as melhores notas possíveis e desta forma terminei o curso com um bom desempenho. Durante toda a minha formação, nunca defini objetivos a longo prazo, mas sempre o objetivo de terminar tudo o que iniciava. Até concluir a licenciatura não pensava no mestrado, contudo, o SER PROFESSORA era uma grande ambição.

No final da licenciatura decidi começar uma nova etapa, onde o rumo a tomar deixou-me com bastantes dúvidas...”que mestrado iria optar?” Gostava de seguir a via do ensino, mas a situação atual da Educação e da EF foram entraves na minha decisão. O facto de também gostar da vertente de ginásio complicou a minha decisão deixando-me com algumas dúvidas na qual seria a melhor opção. Depois de muito pensar e refletir, senti que não poderia deixar para trás a

oportunidade de seguir o sonho de ser professora de EF e decidi envergar pela via do ensino, com a esperança de que cheguem dias melhores. Este sonho não sei quando, nem como apareceu e apesar das dúvidas iniciais, sempre tive a certeza de o querer ser e, como tal, acredito que o contacto com o mundo do desporto foi fundamental na minha opção.

Em relação à vertente de ginásio, não descartei por completo, pois sei que depois de terminar o curso, poderei optar por tirar algumas formações direccionadas para essa vertente.

Durante o ano de 2012, fiquei no comando de uma equipa de futsal feminina no escalão de iniciadas permitindo-me ganhar alguma experiência no contacto com crianças entre os 13 e os 15 anos. Nesse ano, ainda não possuía os conhecimentos didáticos de hoje, mas foi uma experiência que serviu para desenvolver a minha capacidade de comunicação, de liderança e entre outras competências e capacidades que foram importantes ao longo deste ano.

No ano seguinte, não consegui conciliar o projeto com a faculdade dedicando-me por completo à minha formação. Pedi transferência para a FADEUP, pois tinha consciência de que é umas das melhores faculdades de desporto do país, com ótimas instalações, referências e muito bem conceituada a nível nacional.

No ano correspondente ao primeiro de mestrado, não deixei nenhuma cadeira em atraso terminando com um bom desempenho. Com a média obtida tinha praticamente 100% certeza, que ficaria colocada na minha primeira opção para o estágio. Este primeiro ano possibilitou-me a vivência de novas experiências, o primeiro contacto com os alunos enquanto professora, e a aquisição de conhecimentos específicos ao ensino, à didática geral e à didática específica de cada unidade de ensino. Estas experiências e conhecimentos foram fulcrais, pois consegui transferir os mesmos para o EP.

Desde então, continuei a jogar federada no sentido de melhorar todos os dias e alcançar patamares superiores. Atualmente, jogo na primeira divisão nacional fazendo parte de uma das melhores equipas a nível nacional.

O facto de ter esta vivência com o treino, mesmo como atleta, tem-me fornecido experiências, conhecimentos e competências que de outra forma não

tinha adquirido. Durante estes anos, tenho tido a sorte de contactar com pessoas com uma grande formação na área do ensino, inclusive de EF, com muita experiência, conhecimento e que através dos treinos e das trocas de conhecimentos fui adquirindo competências que foram um transfere para este ano de estágio, nomeadamente no que diz respeito a estratégias de ensino, ao nível do controlo da turma, de relacionamento com os alunos, na planificação, conceção e operacionalização de exercícios e tarefas de aprendizagens.

A satisfação pessoal, o cumprimento dos objetivos traçados, o dar o meu melhor como agradecimento aos meus pais por todos os esforços e sacrifícios que sempre fizeram para que pudesse prosseguir os meus estudos, foram pensamentos e sentimentos que sempre me acompanharam para que nunca desistisse dando o melhor de mim em tudo.

Olhando para trás, hoje sinto-me uma pessoa completamente diferente, a nível da determinação e do perfeccionismo que coloco em tudo o que faço, da confiança que deposito em mim e obviamente, de todo o conhecimento que detenho neste momento. De acordo com Silva e Caldas (2002, p. 918), *“as marcas no nosso bilhete de identidade e os nossos perfis pessoais e sociais são construídos em processos de socialização que estabelecem nos diversos micropolis em que nos movemos: a família, o bairro/comunidade, escola, a profissão, etc. A nossa identidade autêntica constrói-se através de uma infinidade de mediações ao longo das trajetórias da nossa vida”*. Seguindo esta perspetiva, considero que todo o meu trajeto teve uma grande influência na minha atividade docente, pois sem este percurso, as qualidades e dificuldades sentidas certamente seriam outras.

2.2 As Minhas Expectativas...Os Medos, Inquietações e a Determinação em Relação ao Estágio Profissional

No início deste percurso que parecia ser tão longínquo, as expectativas eram elevadas em relação a tudo. *“Do estágio profissional espero um espaço que me proporcione aprendizagens e um desenvolvimento quer a nível pessoal, quer a nível profissional”* (Projeto de Formação Individual, p.7). É o culminar de um percurso cheio de emoções, trabalho e dedicação. É o momento da aplicação

da teoria na prática, ou seja, um elo de ligação dos conhecimentos adquiridos e a sua operacionalização. É o momento de pôr à prova o que Delors (2003) define como os quatro pilares da educação: saber fazer, saber-ser/estar, saber-saber e saber-conhecer, não limitando as minhas funções enquanto professora estagiária e elemento ativo da sociedade, à transmissão de conhecimentos específicos da área, mas também à formação integral dos meus alunos, através da transmissão de valores, normas de conduta e princípios inerentes ao desporto. É a oportunidade de testar as minhas competências no contexto real.

Talvez por tudo isto, o EP foi um momento muito aguardado e, portanto, conteve um baú de sentimentos muito díspares. Por um lado, a ansiedade, as noites mal dormidas, as horas a pensar no que estaria para chegar, as inquietações e os medos que aterrorizavam os dias e as noites. “Serei capaz de estar perante uma turma? Serei capaz de assumir o papel de professora? Serei capaz de ser uma professora competente?” Tantas e tantas questões sobrevoavam o meu inconsciente, mas, por outro, lado engrandeceram a minha força de vontade.

Já vários autores referiram que o Homem é um ser de hábitos e de rotinas. É um ser que se acomoda ao dia-a-dia, fugindo e retraindo-se de tudo aquilo que seja desconhecido para ele. O vazio que o desconhecido ocasiona no ser humano, promove sentimentos de incerteza, de dúvida, de medo, de ansiedade,... Assim, e como acontece com grande parte dos estagiários, por alguma experiência que possam ter já adquirido, o EP suscita em nós um misto de sentimentos que tornam esta etapa da vida única e inesquecível. Quanto mais não seja porque é o final de um novo começo, de uma nova etapa na nossa vida.

Expectei um ano de trabalho árduo na busca pela perfeição. Uma perfeição inalcançável mas que me motivava todos os dias para ultrapassar todas as minhas dificuldades, medos e obstáculos. Esperava conseguir estabelecer uma ótima relação com a minha turma, preservada pelo respeito mútuo e pela disciplina. Criar um ótimo clima dentro das aulas, proporcionador de um elevado tempo potencial de aprendizagem. Saber lidar com a falta de interesse, motivação e empenho dos alunos. Saber gerir todas as situações imprevisíveis e conseguir rapidamente improvisar sempre que fosse necessário.

Saber responder às necessidades dos alunos, visando a construção de um ensino competente e eficaz, pois como afirma Savielly Tartakover, cit. por Alarção (1989, p. 10) "*Tática é saber o que fazer quando existe algo a ser feito. Estratégia é saber o que fazer quando não há nada a fazer*".

Para além de todas estas expectativas, também tinha a pretensão de me conseguir inserir e envolver na comunidade escolar, contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local. Ser professor é muito mais do que o ato de ensinar, como refere Nóvoa (2009, p. 3) "*é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão*".

Encarei o EP seguindo a perspetiva dada por Matos (2014, p. 3) de "*integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*".

Em suma, no que se refere ao estágio, considero que assume um papel fundamental no processo de formação, pois permite experiências em diversos contextos, que favorecem a aplicação dos saberes académicos na prática, proporcionando reflexões sobre a ação e ação sobre a reflexão. É um local ideal para distinguir aquilo que necessitamos aprender, aperfeiçoar e melhorar. Neste sentido, desde o início trabalhei com rigor, exigência e determinação para alcançar o sucesso.

"Em todas as coisas o sucesso depende de uma preparação prévia, e sem tal preparação o falhanço é certo".

(Confúcio, a.C.)

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

O EP corresponde a uma Unidade Curricular do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP.

No que concerne às orientações legais, o EP da FADEUP é regulado pelos princípios constantes nos Decretos de Lei nº 74/2006 de 24 de março e nº 43/2007 de 22 de fevereiro, os quais enquadram a formação inicial do ensino superior no processo de Bolonha e especificam as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Batista e Queirós (2013) revelam que o processo de Bolonha alterou a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, passando-se de uma valorização do conhecimento para uma valorização da competência técnica, existindo o risco do desenvolvimento de competências pessoais ficar comprometido ao ser exacerbada a dimensão técnica.

Graça (2013) acrescenta que uma grande limitação desta reformulação foi a concentração da formação didática em apenas um ano que antes era dividida por dois, criticando a desvinculação total do 1º ciclo de responsabilidades com a formação de professores.

Institucionalmente, o EP rege-se pelos: Regulamento Geral dos 2º Ciclo da Universidade do Porto, Regulamento Geral dos 2º Ciclos da FADEUP e Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP. Todavia, são o Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional¹ e as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional², que regulam as atividades EEs no decurso do ano letivo.

¹ As respetivas orientações estão devidamente explanadas no Regulamento do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, em vigor no ano letivo 2012-2013. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

² O respetivo regulamento está explanado nas Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP respetivamente ao ano letivo 2014/2015.

Segundo Batista e Queirós (2013) o EP incorpora duas componentes: “a) *a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do EE no contexto da prática de ensino supervisionada*”. Esta estrutura é veiculada pelo artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, no qual é salientado que apenas é conferida a habilitação para a docência aos indivíduos que concluírem com aproveitamento todas as componentes que do 2.º Ciclos fazem parte.

As tarefas do EE estão divididas em três áreas de desempenho, que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais para exercer a profissão de professor de EF, estando organizadas pela seguinte disposição:

Área 1- “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

Área 2- “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”

Área 3- “Desenvolvimento Profissional”

A área 1 engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referenciando que o EE tem que conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF. A área 2 engloba as atividades não letivas, assumindo como objetivo a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Materializa-se no conhecimento da escola e do contexto de envolvimento, tendo como objetivo que o EE seja capaz de envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha, tornando-se uma pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio. Por último, a área 3 pretende que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.

Do ponto de vista dos propósitos, segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional ³ (ano 2014-2015, p.3), “*O Estágio Profissional tem como*

³O respetivo regulamento está explanado nas Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP respetivamente ao ano letivo 2014/2015.

objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Este visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

Deste modo, é visível que o elemento reflexivo ganha ênfase no processo de formação do futuro professor. Com efeito, a reflexão é considerada um requisito fundamental da formação, porque possibilita ao EE analisar, pensar, refletir e discutir criticamente os seus desejos, valores e realizações, isto a partir dos conhecimentos adquiridos, num processo constante de confrontação com o conhecimento profissional desejado. O ciclo reflexivo (prática/reflexão) conduz ao desenvolvimento da competência profissional. Esta prática diária durante todo o estágio permitiu-me detetar os vários erros, as dificuldades e, posteriormente, encontrar estratégias que me permitissem evoluir e ultrapassar os obstáculos. Possibilitou-me olhar para a questão do ensino da EF de uma forma mais organizada, planificada e inovadora.

Lampert (1999) alega que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são necessários mas não suficientes. Os professores necessitam de ser capazes de lidar com situações profissionais onde novos conhecimentos têm de ser criados no local. Considera ser essencial que consigam encontrar estratégias e desenvolver competências que lhes permitam adquirir e criar novos conhecimentos, conquistando assim o papel simultâneo de estudantes e produtores de conhecimento acerca do ensino. Tal como referem (Vieira, Caires e Coimbra, 2011), o contacto com a prática real de ensino ajuda à compreensão das tarefas e das responsabilidades. Deste modo, fica bem evidente que a realização do EP em contexto escolar está organizada de forma a garantir a situacionalidade na formação, o que permite uma construção profissional mais adequada para a edificação dos contornos da identidade profissional. A

possibilidade de realizar o EP nos três ciclos de ensino foi determinante na construção da minha identidade profissional, pois como menciona Giddens (1995), a identidade profissional está indissoluvelmente ligada à prática profissional, à aprendizagem contínua e ao desenvolvimento profissional.

No que respeita à organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), esta decorre em núcleo de estágio, constituído por 3 ou 4 EE, pelo professor cooperante (PC) e pelo professor orientador (PO). Ao EE cabe a responsabilidade de conduzir o processo ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário. O PC assume um papel preponderante na condução do EP, nomeadamente no acompanhamento do EE, estabelecendo uma ponte entre este e as instituições, escola e FADEUP. Embora o EE conduza uma turma em plenitude, todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação é supervisionado, tanto pelo PC, como pelo PO da FADEUP.

Segundo (Rolim, 2013, p. 58) *“a PES reclama do PC e do PO o exercício permanente de uma magistratura de influência e de vigilância atentas e, logo que garantidas as condições de conforto e confiança, um transfere de responsabilidade para o estagiário”*. Para o autor (2013), quando alcançado este patamar o relacionamento dos PC e PO para com o estagiário, sem deixar de ser vigilante, passa a ser um relacionamento de cooperação, de colaboração, de facilitador, de mediador. Neste sentido, parece-me essencial que estes proporcionem um contexto favorável ao desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente através de um clima de confiança e apoio, mas simultaneamente confrontando o estagiário com situações de desafio.

3.2 O Sistema Educativo nas Escolas de Hoje

Pode-se falar da escola como uma instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais. Cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e identifica face ao todo, traduzindo-se no seu *ethos* e que mobiliza as suas forças, os seus agentes e a faz caminhar no sentido da excelência e qualidade que, hoje em dia, mais do que nunca, são exigidos. De acordo com Alarcão (2001) a escola estabelece uma interface entre

a sociedade adulta, as crianças e jovens em desenvolvimento. Como sistema local de aprendizagem situa-se num território específico, desenvolve a sua dinâmica própria, sem, contudo, perder a ligação que a prende ao grande sistema de educação nacional e internacional. Assim, vemos a ideia da autora em considerar a escola como um elo de ligação entre a sociedade adulta, as crianças e os jovens. Dá especificidade à escola, por se situar num contexto concreto desenvolvendo desta forma uma identidade e uma dinâmica de funcionamento própria, mas sem nunca se desligar dos padrões das restantes escolas nacionais e internacionais.

É através da escola e do sistema educativo que são retratados os valores, as crenças e a aglomeração de ações.

O sistema educativo consiste num conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Abrange a totalidade do território português e tenta colocar-se de forma flexível e diversificada à maioria dos países com comunidades portuguesas, ou com um forte interesse pelo desenvolvimento e expansão da nossa cultura. Segundo o Ministério da Educação⁴ (p. 1) , *“desenvolve-se através de um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições, públicas e privadas”*.

O papel da escola foi alvo de modificações ao longo dos anos acompanhando os avanços e necessidades da sociedade. Face às mudanças é desde logo necessário garantir uma educação de qualidade que permita a formação plena do indivíduo. Contudo, segundo Lemos (2010), o sistema educativo português, comparativamente com os sistemas educativos da União Europeia, está muito longe dos sistemas educativos de referência. Para que a escola possa responder à sua responsabilidade social, parece necessário que se realize uma profunda mudança na conceção e organização do sistema educativo português de forma a favorecer um clima de desenvolvimento profissional.

⁴ Decreto-Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República*, 1ªSérie, A, N°166

A EF tem sofrido uma forte desvalorização, isto porque no ensino secundário a classificação da disciplina deixou de contar para o apuramento da média final dos alunos, não entrando, assim, em linha de conta para a nota com que se candidatam ao ensino superior e foi a única disciplina para a qual não foram estabelecidas novas metas curriculares. No entanto, esta disciplina à escala mundial está presente nos sistemas educativos da maior parte dos países e pertence a um estreito grupo de disciplinas que fazem parte do currículo escolar dos alunos desde o primeiro ano de escolaridade até ao décimo segundo ano. O valor educativo da disciplina é indiscutível, pois esta engloba não só a componente prática, mas também o desenvolvimento multilateral do aluno, tendo como propósito o desenvolvimento das habilidades técnicas e conhecimentos, a elevação das capacidades, o desenvolvimento da aptidão física e formação de atitudes e valores.

Distingue-se de outras áreas pelo fato de se ocupar preferencialmente da corporalidade do homem (Bento, 1995). Esta ideia é salientada por Pimentel e Nunes (2002) que afirmam que é a única disciplina encarregue pela educação motora e do próprio corpo. A EF é a forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. Segundo Bento (1999) é a disciplina que traduz a maneira como o sistema educativo olha para o corpo, como o observa sob a perspectiva da sua possível importância educativa.

3.3 Contexto Escolar do Meu Estágio Profissional: Um Espaço Privilegiado

Finalmente chegara o dia de conhecer a escola onde iria iniciar a construção de uma identidade profissional e viver a maior experiência da minha vida. Nesse mesmo dia, havia tanta coisa para conhecer em tão pouco tempo, as instalações, a PC, os colegas de EF e do núcleo de estágio, os órgãos dirigentes, os funcionários, os espaços, os materiais, entre outros. *“Um batalhão de informação, de tarefas, de novidades”* (Diário de bordo, p.4) foram debitadas pela PC, deixando-me, inicialmente, assustada, mas ao mesmo tempo confiante e ansiosa por conhecer e contactar com toda a realidade vivida naquela escola.

A escolha da escola cooperante (EC) é uma decisão importante que influenciará todo o processo ensino-aprendizagem do EP. Tal como menciona (Batista, Graça e Queirós, 2014, p. 24) *“as escolas cooperantes, enquanto espaços socializantes para a profissão, emergem como elementos importantes nos processos de construção identitária dos estudantes estagiários. Sem dúvida que a forma como nestas se operacionalizam as diretrizes legislativas, bem como os protocolos celebrados com as faculdades, condiciona (quer positiva, quer negativamente) a integração dos estudantes estagiários na vida escolar da escola e, consequentemente, o modo como aprendem a ser professores.”*

O meu EP realizou-se na escola que selecionei em primeiro lugar. Esta escolha deveu-se ao facto de ter recebido feedbacks muito positivos relativamente ao profissionalismo e orientação da PC, do PO e de todo o trabalho desenvolvido durante os anos de estágio anteriores. A gestão flexível que orienta e sustenta as práticas educativas da escola, facilitou a acessibilidade a espaços e tarefas que perfazem o largo espectro das funções e papéis do professor, permitindo aceder a uma verdadeira experiência do que é ser professor.

A EC nasceu em 1970, sendo nessa altura a única escola do Porto sem instalações próprias. Em 1987, mudou para as novas instalações onde ainda hoje se encontra.

Localiza-se no Concelho do Porto a noroeste da Freguesia de Paranhos e o meio envolvente caracteriza-se pela predominância de habitações sociais, tais como o Bairro de S.Tomé, Bairro do Regado, Bairro da Agra e o Bairro Novo do Amial.

Através do número de alunos/crianças que beneficiam da ação social escolar pode-se concluir que grande parte da comunidade externa, em termos económico/financeiro, vive um período de dificuldades devido a situações de desemprego ou emprego precário. Isto justifica o facto de a escola estar integrada no projeto TEIP (Território Escolar de Intervenção Prioritária) e ao mesmo tempo caracteriza a condição socioeconómica dos alunos.

O nível socioeconómico do estudante e da sua família é apontado como a variável explicativa mais importante do desempenho individual do aluno. Isso pode justificar a elevada taxa de reprovação, insucesso escolar e maus

comportamentos dos alunos que apresentam várias participações/faltas disciplinares ao longo do ano. Neste sentido, é expectável que os alunos possuam um nível social médio/baixo, que sejam alunos de famílias carenciadas, com baixo poder económico e com baixos níveis de desempenho.

O projeto TEIP visa contrariar isso mesmo. Este foi criado pelo Ministério da Educação em 1996, e prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar.

O Agrupamento Vertical da escola é composto por quatro edifícios escolares, dos quais um é do 2º e 3º ciclo e três do 1º ciclo, sendo também constituídos por jardim-de-infância. Segundo o projeto educativo da EC, estes contabilizam um total de 141 alunos. A soma dos alunos inscritos nas três escolas referidas do 1º ciclo perfaz um total de 379 discentes.

A EC conta com 503 alunos matriculados, dando um total de 1023 alunos inscritos no Agrupamento. Esta é composta por um edifício inserido num amplo espaço ocupado pelos recreios, Pavilhão Gimnodesportivo, campo de jogos e zonas ajardinadas. O espaço coberto está dividido em quatro corpos interligados, sendo três compostos por rés-do-chão e primeiro piso, e o quarto apenas por rés-do-chão.

A zona gimnodesportiva compreende um campo de jogos e um pequeno edifício onde se alojam os antigos balneários, que se encontram desativados. Após recuperação de parte deste espaço, foi aí implementado o Gabinete de Apoio ao Aluno. O pavilhão gimnodesportivo foi construído em parceria com Ministério da Educação e Câmara Municipal do Porto. O Agrupamento de escolas usufrui do espaço das 8h30 às 18h30 nos dias úteis. Nos restantes horários e dias (fim de semana e feriados) o pavilhão gimnodesportivo é da responsabilidade da entidade Porto Lazer (Câmara Municipal do Porto). Como se depreende, a gestão deste espaço é partilhada pelas duas entidades.

O pavilhão gimnodesportivo é constituído por um pavilhão e um ginásio, para além de dois balneários, um masculino e um feminino, e uma arrecadação. Existe ainda uma zona destinada aos professores, composta por um gabinete médico, uma sala de professores e dois balneários.

No espaço exterior a escola dispõe de dois campos de Basquetebol com as respetivas marcações, mas com apenas duas tabelas funcionais. É também vocacionado para o Andebol e Futsal, porém apenas um dos campos possui marcações. No que diz respeito à modalidade de Atletismo, a escola possui uma caixa de areia com duas pistas para o Salto em Comprimento e Triplo Salto, porém durante este ano letivo a caixa de areia não esteve funcional por ausência de areia suficiente.

O espaço da aula é um aspeto determinante na preparação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As condições que a escola possui para lecionar as aulas de EF são muito positivas, pois para além do estado do material e instalações, a utilização dos espaços desportivos faz-se de acordo com o *roulement* estabelecido pelo grupo de EF, onde apenas duas turmas têm aulas em simultâneo, permitindo aos professores usufruírem de um dos espaços completos. Cada professor tem direito ao pavilhão ou ao ginásio, sendo que o espaço exterior fica sempre disponível para aquele que estiver no ginásio.

3.4 O Grupo de Educação Física

O grupo de EF era constituído por quatro professores e quatro EE. No início do ano, antes do começo das aulas, realizou-se a primeira reunião com os professores de EF. Reunião que não mais esquecerei pelas sensações sentidas e vividas naquele momento. Uma adrenalina total, um turbilhão de emoções que teria de conter para não deixar transparecer toda a minha euforia. Era fantástico estar ali, contactar com os professores, conhecer e viver toda a essência de uma reunião do grupo enquanto professora de EF.

Logo no primeiro dia, todos os estagiários foram muito bem recebidos por todos os elementos do grupo que disponibilizaram a sua ajuda para tudo o que precisássemos. Sempre nos trataram como professores e não como estagiários e isso fez-me sentir integrada, despertando um sentimento grandioso de felicidade e confiança. A integração neste grupo permitiu-me conhecer melhor a

profissão de professor de EF, bem como a aquisição de conhecimentos didáticos e empíricos.

Ao longo do ano estabeleceu-se e manteve-se uma excelente relação entre todos os elementos, proporcionando um bom ambiente no gabinete partilhado por todos, em todas as reuniões e atividades organizadas.

Foi da responsabilidade do grupo de EF elaborar o regulamento da disciplina, o planeamento geral, o *roulement* das instalações e a organização de todas as atividades competitivas.

3.5 O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) era constituído por seis elementos, sendo eles: quatro EE, a PC e o PO.

Relativamente aos EEs, apenas conhecia e mantinha uma relação de proximidade com um elemento, pois partilhamos o nosso trajeto formativo desde a licenciatura. Esta proximidade com uma das colegas foi uma mais-valia para este ano de estágio, na medida em que possibilitou permanentes trocas de opiniões, ideias, partilha de informações, conhecimentos e experiências. No entanto, a convivência com os restantes elementos também possibilitou trocas de opiniões, conselhos, informações, conhecimento e experiência, isto porque reuníamos com muita regularidade, passávamos as manhãs na escola, realizávamos as observações das aulas de cada elemento e observávamos todas as aulas lecionadas à turma partilhada.

Desde o primeiro contacto que todos nos mostramos bastante ambiciosos, com objetivos comuns e disponíveis para trabalharmos em conjunto. Durante o ano foram elaborados vários trabalhos em conjunto, quer de cariz individual, quer de cariz coletivo. As discussões sobre ideias, modos de atuação e pedidos de ajuda tornaram-se hábito, isto porque à medida que o ano foi passando, fomos nos apercebendo que todos somos diferentes e que a partilha de conceções e entendimentos vinham sendo uma mais-valia nas práticas pedagógicas individuais.

Em relação à PC, durante todo o ano acompanhou o percurso de cada estagiário, mostrando-se sempre disponível e contribuindo na construção da nossa identidade, na melhoria da prática pedagógica e no envolvimento com a comunidade escolar. É uma profissional extremamente competente, quer com o seu trabalho, como com o de todos os estagiários. É bastante dinâmica na escola, o que, também permitiu aos EEs a concretização de várias tarefas e atividades extracurriculares. O seu dinamismo e ocupação nunca prejudicou a sua função de PC, muito pelo contrário, pois mostrou-se sempre atualizada em relação a todas as questões do ensino da EF nas escolas. Foi notório o enorme gosto que tem por aquilo que faz e melhor que isso, o gosto em contribuir para a formação de profissionais competentes. Ao longo desta caminhada foram várias as dúvidas, incertezas e dificuldades sentidas que poderiam prejudicar a concretização dos objetivos e onde o acompanhamento da PC foi determinante para uma prestação bem-sucedida.

O PO já era meu conhecido enquanto professor na didática específica de Futebol na FADEUP. A sua competência enquanto docente não me era desconhecida e, apesar de este contexto ser distinto, essa competência, bem como toda a sua experiência, conhecimento sedimentado ao longo de vários anos e todo o trajeto longo e refletido, foram fundamentais para a condução do processo pedagógico do ensino da disciplina de EF.

3.6 A Minha Turma, Os Meus Alunos: 3ºCiclo

A distribuição das turmas residentes foi feita entre todos os colegas de estágio, com duas das colegas a escolherem em primeiro lugar, isto porque já tinham frequentado a escola enquanto alunas e porque conheciam alguns alunos que as constituíam. Assim sendo, foi-me conferida uma turma do 9ºano de escolaridade, constituída por 29 alunos, 18 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

Antes do primeiro contacto com a turma, a PC e os professores que constituíam o conselho de turma forneceram algumas informações relevantes acerca da turma no geral e de determinados alunos em particular. Turma

numerosa, alunos desmotivados para a prática desportiva, faladores em todas as aulas e com alguns alunos referenciados para a necessidade de terem um controlo mais rígido e rigoroso. Para além destas características mais gerais, em relação ao nível de desempenho motor, grande parte dos alunos apresentavam um nível baixo/médio de desempenho e nas aulas de EF as raparigas não gostavam de se misturarem com os rapazes nas atividades propostas. Estas informações deixaram-me um pouco desconfortável, apreensiva, com alguns receios e medos. No entanto, rapidamente aceitei que aqueles seriam os meus alunos, aquela seria a minha turma. A turma para a qual eu iria dar o melhor de mim e, essa forma de lidar com a primeira impressão que tive, foi fundamental para refletir sobre a minha atuação tendo em consideração essas características, para encontrar possíveis estratégias no sentido de conseguir envolver e motivar os alunos para as aulas de EF, bem como criar uma boa ligação com a turma, promovendo um ambiente proporcionador de aprendizagem.

Na primeira aula que teve como propósito a minha apresentação e a dos alunos, foi distribuído a cada aluno a ficha de caracterização individual (Anexo I), com algumas questões pertinentes para a edificação do processo ensino/aprendizagem. Importava tomar conhecimento dos aspetos que estivessem intimamente ligados ao ensino, como é o caso da saúde, do gosto pela EF, das modalidades preferidas e da prática desportiva fora do contexto escolar.

A disciplina de EF foi eleita como a disciplina preferida de, sensivelmente, metade da turma, sendo na sua maioria os alunos do género masculino. Grande desafio e responsabilidade se impunha para motivar os alunos, aumentar o gosto pela disciplina de EF e proporcionar aprendizagens significativas.

No ano transato 15 alunos obtiveram a classificação 4, 12 alunos obtiveram a classificação 3 e uma aluna obteve 2 como nota final na disciplina de EF. No final do presente ano, 5 alunos obtiveram a classificação máxima de 5, 17 alunos obtiveram a classificação de 4 e 8 alunos obtiveram a classificação de 3 como nota final. Fazendo uma breve comparação, pode-se concluir que existiu uma melhoria nas notas finais, com a diminuição das classificações mínimas de 2 e 3 e o aumento das classificações 4 e 5, o que me deixou bastante

orgulhosa, pois foram avaliações justas e notas merecidas pelo desempenho, atitudes, valores e cumprimento de regras.

Relativamente às questões de saúde, à exceção de uma aluna que devido a uma doença crónica necessitava de muitos cuidados médicos ficando impedida de realizar as aulas práticas, nenhum dos demais alunos apresentavam problemas que exigissem cuidados especiais.

3.7 A Turma Partilhada: 2ºCiclo

A turma partilhada foi atribuída aos EEs para que, durante todo o ano letivo, fossemos nós os professores de EF da turma. Contudo, apenas um de nós lecionava a aula, sendo que os restantes teriam de observar a aula de forma informal.

A organização e distribuição das aulas foi da inteira responsabilidade dos EEs, onde optamos por dividir as unidades de ensino de cada período por cada elemento. Contudo, no 2º e 3º período isso já não foi possível pelo facto de apenas serem lecionadas duas ou três unidades, havendo a necessidade de alguns elementos partilharem a mesma unidade de ensino. Ainda assim, era do encargo de cada um a preparação, a lecionação e avaliação da respetiva UD.

A turma atribuída foi do 6ºano de escolaridade, constituída por 28 alunos, 13 do género feminino e 15 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos.

No ano transato nenhum aluno tirou negativa na disciplina de EF, 6 alunos obtiveram a classificação 5, 13 alunos obtiveram a classificação 4 e 9 alunos obtiveram a classificação 3, resultando numa média de 3,8. No final do presente ano, 2 alunos obtiveram a classificação 5, 22 alunos obtiveram a classificação 4 e 4 alunos obtiveram 3 como nota final, concluindo que diminuiu o número de alunos com a nota máxima e mínima, aumentando a classificação 4, o que representa uma ligeira melhoria com uma média de 3,9.

Através das fichas de caracterização individual dos alunos, foi possível verificar que grande parte elegeu a disciplina de EF como a preferida, o que

traduziu numa responsabilidade acrescida para todo o NE em manter o gosto pela disciplina.

Relativamente às questões de saúde, nenhum aluno apresentava problemas que exigissem cuidados especiais. Dois alunos apresentavam necessidades educativas especiais, contudo não comportavam qualquer restrição para a realização das aulas de EF, uma vez que apresentavam um desenvolvimento motor normal.

Ao contrário da minha turma residente, estes alunos eram empenhados nas tarefas, no entanto revelavam um baixo nível de desempenho motor. Como é natural da idade, eram bastante distraídos e brincalhões, porém não apresentaram comportamentos indisciplinados.

Com a distribuição das unidades didáticas (UDs) no primeiro período, fui das últimas a lecionar as aulas à respetiva turma. Inicialmente, senti algumas dificuldades em adaptar a minha postura e a forma de atuar, isto porque, ensinar a este ciclo é muito diferente de ensinar a alunos do 3ºciclo. Contudo, à medida que fui lecionando as aulas e conhecendo a turma, fui-me adaptando as características, sentindo um maior conforto no processo de ensino-aprendizagem e conseguindo estabelecer uma relação mais próxima e agradável com os alunos.

3.8 O Desafio: 1ºCiclo

O Agrupamento Vertical de Escolas da EC é composto por 3 escolas do 1ºCiclo, o que possibilitou a cada EE, a escolha da escola e da respetiva turma consoante a compatibilidade de horários. Assim sendo, optei pela escola da Agra, juntamente com uma colega e fiquei responsável por uma turma do 4ºano, constituída por 12 alunos, dos quais 6 pertencem ao género masculino e 6 ao género feminino.

Relativamente às questões de saúde, nenhum aluno apresentava problemas que exigissem cuidados especiais, com a exceção de um aluno com deficiências motoras, portador de cadeira de rodas.

No dia em que me desloquei com a PC à escola, conheci as instalações, os espaços para o desenvolvimento das aulas, o material desportivo e o número de alunos da turma. Sentia-me motivada e entusiasmada para contactar com estes alunos e viver uma nova experiência na minha formação. Durante os anos de formação nunca tive a oportunidade de lidar com alunos desta faixa etária e, neste sentido, olhei para este processo como um desafio que me possibilitaria uma formação grandiosa. Ao longo deste ano de estágio, houve realmente momentos bastantes enriquecedores, para mim enquanto pessoa, bem como futura profissional.

No primeiro contacto com a professora da turma não obtive muitas informações sobre os alunos, mas após lecionar a primeira aula, dentro da sala de aula, deparei-me com uma turma que evidenciava dois polos distintos. Por um lado, alunos disciplinados e cumpridores e por outro, alunos mal comportados, pouco respeitadores, quer em relação às regras, quer em relação aos colegas. Durante as aulas práticas esses comportamentos foram mais evidentes, isto porque os alunos não sabiam funcionar em equipa e respeitar as regras e os colegas. Foi necessário ajustar e redefinir a minha intervenção alterando alguns objetivos de forma a responder às necessidades e dificuldades da turma. Assim, tornou-se fundamental centrar o processo educativo na transmissão de um conjunto de valores que regem a sociedade e que por essa razão são indispensáveis na formação das crianças.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1 Área 1: Organização e Gestão do Processo de Ensino e da Aprendizagem

O objetivo desta área de desempenho, segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional ⁵ (ano 2014-2015, p.3), é: *“Construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”*. As atividades propostas por esta área englobam: a conceção, o planeamento, a realização e avaliação do ensino, tarefas centrais para o professor (Bento, 2003).

Comparativamente às outras áreas de desempenho, esta é a que mais me fascina. Dei o que tinha e o que não tinha, pois sabia da importância que esta detinha para alcançar uma formação de qualidade superior e o estatuto de “bom professor”. Assim, o principal propósito deste capítulo é ilustrar o modo como aconteceu a minha participação e intervenção como professora durante o ano de estágio.

4.1.1 Do Primeiro Contacto à Conceção e Preparação do Ano Letivo

Tudo começou no dia 4 de Setembro do ano 2014. Uma nova caminhada, uma nova realidade, um novo percurso que suscitou um estado de nervosismo e ansiedade em conhecer e lidar com tudo aquilo que expectava. O primeiro dia... Um dia importante onde conheci a PC, os colegas de estágio, o grupo de EF, o diretor da escola, uma data de docentes, funcionários, instalações, normas de funcionamento, tarefas a realizar, bem, um dia cheio que nunca mais terminava, mas que me fez sentir uma nova pessoa. Cheia de ideias,

⁵Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP: 2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

pensamentos positivos, entusiasmo, motivação e sobretudo, vontade de trabalhar e aprender. Aprender... Uma das palavras que ganhou mais significado durante este percurso. É certo que estamos sempre aprender, desde que nascemos, mas posso afirmar com toda a clareza que esta foi a etapa da minha vida e formação onde a aprendizagem foi constante, diária, intensa, prática, fruto de vivências que me conduziram ao desenvolvimento da competência profissional e que se revelaram fundamentais para a concretização dos objetivos.

Bento (1987) refere a conceção como o ponto de partida para um bom projeto de planeamento. A conceção assume um papel preponderante, uma vez que, é através dela que se consegue conhecer melhor o objeto de ensino, o envolvimento e os alunos que fazem parte dele para conseguir ir ao encontro das necessidades e dificuldades dos mesmos.

Seguindo esta perspetiva, antes de tudo, planejar, ensinar e avaliar é fundamental que cada professor conceba a sua perceção do ensino, da disciplina que leciona e do contexto em que vai lecionar. Segundo Graça (2001, p. 110) as *“conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pendam e desenvolvem as suas práticas de ensino”*. Todo o processo pelo qual o EE passa ao longo da sua vida como estudante e da sua formação inicial, permite que este incremente a sua conceção e promova uma boa base para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendo que a EF não é só uma disciplina de transmissão de conhecimentos. Esta permite o desenvolvimento das capacidades motoras e a superação, permite libertar o excesso de energia, promove um bom relacionamento professor-aluno, possibilita a vivência de emoções significativas, possibilita um desenvolvimento cognitivo, físico e social e é um excelente promotor de estilos de vida ativos.

A análise de todos os documentos burocráticos deve fornecer a orientação norteadora para a planificação do ensino do professor. Assim, após o primeiro momento, iniciei o trabalho de pesquisa que se revelou de extrema importância. O confronto com a nova realizada exigiu a tomada de conhecimento das orientações pelas quais se rege e atua a escola. Foi fundamental e

imprescindível para a minha integração a leitura e análise dos documentos locais, dos quais são exemplo: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno, o Regulamento das Aulas de EF e o *Roulement* das instalações desportivas.

No início, o desconhecimento do contexto cultural e social da escola e dos alunos, tornou-se uma barreira à tomada de decisões que promovessem o desenvolvimento e aprendizagem significativa dos mesmos. A leitura e análise do PEE revelou-se fundamental para o conhecimento do agrupamento da EC, do contexto escolar, do meio social onde estão envolvidos e sobretudo das linhas orientadoras gerais de ação a desenvolver, no entanto insuficiente para o conhecimento significativo dos alunos. Neste âmbito, a construção do modelo de estrutura do conhecimento (MEC), que comporta conhecimentos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a análise do perfil de cada aluno fornecido pela PC e diretora de turma, foram fundamentais para dar resposta às dificuldades sentidas.

O regulamento interno da escola, bem como o regulamento interno de EF auxiliaram-me na compreensão de algumas normas e no conhecimento das regras particulares do funcionamento da instituição e da disciplina de EF. Estes documentos permitiram-me olhar para dentro desta instituição, identificando um conjunto de valores e princípios da mesma.

Quanto ao *Roulement* trata-se de um documento de extrema importância, uma vez que é este que define qual o espaço físico destinado a cada docente, numa calendarização anual. Durante o ano letivo houve alguma flexibilidade por parte dos docentes do grupo de EF que se mostraram disponíveis para trocar o espaço da aula sempre que surgia algum tipo de necessidade não prevista ou tida por mais adequada.

Os programas Nacionais do 1º, 2º e 3º ciclos também foram alvo de análise criteriosa. O primeiro contacto com estes documentos tinha ocorrido no 1º ano do mestrado de Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, mais concretamente na unidade curricular de Desenvolvimento Curricular. Este conhecimento prévio ajudou-me a analisá-los de forma mais célere, pormenorizada e consciente, materializando as informações relevantes para o

desenvolvimento profissional. Os programas nacionais de EF constituem-se como uma referência inegável para a atuação do professor, na medida em que estão contempladas as finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas que garantem a homogeneidade do currículo. Contudo, deparei-me com uma grande discrepância entre aquilo que é prescrito e o que é exequível de ser realizado nesta escola com estes alunos específicos. Neste sentido, foi necessário adequar as diretrizes estabelecidas a nível central às exigências locais na concretização do planeamento específico das turmas.

A análise criteriosa de todos estes documentos permitiu-me o acesso a um conjunto de conhecimentos e ideias acerca da instituição escolar, da comunidade, dos alunos e da EF fundamentais e imprescindíveis para conceber a minha conceção, ou seja, para projetar e organizar toda a minha atuação enquanto docente. A conceção foi um importante ponto de partida, no entanto, ao longo da nossa vida profissional esta está sempre sujeita a alterações, pois somos constantemente confrontados com novos conhecimentos, projeções, entendimentos, entre outros, que nos levam a refletir, reformular e retirar novas conclusões.

Tal como salienta Bento (2003) um ensino de qualidade pressupõe um nível elevado do seu planeamento e preparação. Neste sentido, será pertinente perceber como planeei os três níveis, anual, UD e aula durante o processo ensino-aprendizagem.

4.1.2 Planear o Ensino

4.1.2.1 Do Planeamento Anual Geral ao Planeamento Específico

“Embora não se possa garantir que a um bom plano corresponda um bom ensino, pensamos que um cuidadoso planeamento contribui, em larga medida, para uma efetiva aprendizagem”

(Domingos et al., 1987)

Para Bento (2003, p. 8) “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino”. Esta vertente reflexiva revelou-se determinante no decorrer de todo o EP, adquirindo, na fase inicial, um cariz imprescindível para aquisição de conhecimentos, organização e adaptação ao contexto real. As muitas horas passadas a planear, aliadas ao conhecimento adquirido no decorrer do planeamento do processo ensino-aprendizagem, fruto do ato reflexivo, foram os principais responsáveis pela melhoria qualitativa das aulas e do meu desenvolvimento enquanto professora.

O mesmo autor (2003) refere que no ensino o planeamento trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um longo período de tempo. Este consiste num mapa do ano letivo que permite situar temporalmente a nossa prática e organizá-la e estruturá-la ao longo do ano, referindo as paragens letivas, as UD's a lecionar em cada período, o número de aulas destinado a cada UD e o número de aulas que poderiam ser destinadas às atividades competitivas.

A elaboração do planeamento anual geral é da responsabilidade do grupo de EF, que com o conhecimento dos programas, regulamentos e alunos apresenta as melhores condições para a elaboração de um plano consciente, completo e flexível. No entanto, a sua concretização foi realizada pelo NE na 1ª reunião com a colaboração da PC que nos facultou informações e conhecimentos fundamentais, mostrando-se totalmente disponível para nos auxiliar e esclarecer todas as dúvidas. Considero importante referir que todo o seu profissionalismo, dinâmica, predisposição e dedicação foram fundamentais para uma integração consistente, fundamentada e motivadora no estágio.

“A professora é das docentes que mais trabalha e dinamiza a escola e todo o esforço, sacrifício, trabalho, entrega e gosto que demonstra tem sido incansável e fascinante para mim”.

(Reflexão da reunião de estágio número 41, 15 de abril de 2015)

A elaboração do planeamento anual para o 2º e 3º ciclos foi uma tarefa relativamente simples de concretizar, pois já existia uma estrutura inicial. Desta forma, apenas foi necessário ter em conta o calendário escolar do ano letivo

2014/2015 para definir o número de aulas de cada modalidade. A distribuição do número de aulas pelas UD's deteve a orientação da PC e a aprovação do grupo de EF (Quadro 1).

Como é possível verificar através do Quadro 1, em todos os períodos está definido a lecionação de pelo menos 3 modalidades mais as atividades competitivas e a aptidão física, com a exceção do 2º período. Com o decorrer do ano, constatei que o número de unidades de ensino a lecionar em cada período eram em demasia, o que influenciou negativamente a aprendizagem e evolução do aluno em todas as modalidades. Posto isto, sou da opinião que o número de UD's a lecionar em cada período devia ser mais reduzido, de forma a aumentar o número de aulas dedicado a cada uma.

Quadro 1. Planeamento Anual Geral

1º Período	2º Ciclo		3º Ciclo		
	5º Ano	6º Ano	7º, 8º e 9º Ano		
	Aptidão Física (6 aulas)		Aptidão Física (6 aulas)		
	Atletismo (13 aulas)		Basquetebol (10 aulas)		
	Lutas (6 aulas)	Lutas (5 aulas)	Atletismo (10 aulas)		
	Jogos (13 aulas)	Andebol (8 aulas)	Rugby (12 aulas)		
	Atividades Competitivas (4 aulas)	Basquetebol (8 aulas)	Atividades Competitivas (4 aulas)		
Atividades Competitivas (2 aulas)					
2º Período	5º e 6º Ano		7º Ano	8º e 9º Ano	
	Voleibol (9 aulas)		Andebol (7 aulas)	Futebol (7 aulas)	
	Badminton (11 aulas)		Ginástica (9 aulas)		
	Atletismo (6 aulas)		Badminton (7 aulas)		
	Atividades Competitivas (3 aulas)		Atletismo (6 aulas)		
			Atividades Competitivas (3 aulas)		
3º Período	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	Futebol (11 aulas)	Futebol (9 aulas)	Voleibol (13 aulas)	Andebol (13 aulas)	Voleibol (10 aulas)
	Ginástica (10 aulas)	Ginástica (9 aulas)	Dança (10 aulas)		
	Dança (6 aulas)		Orientação (4 aulas)		
	Aptidão Física (3 aulas)		Aptidão Física (3 aulas)		

Seguidamente, foi necessário cada docente adaptar o planeamento anual à especificidade da sua turma. Assim, segui a sequência lógica de tarefas a realizar com a elaboração do planeamento individual de turma (PIT). Um

planeamento completo com o intuito de chegar a todos os alunos e proceder à antecipação mental do desenrolar do ensino (Bento, 2003). Este “*plano de perspectiva global*” (Bento, 2003, p. 59) permitiu organizar cronologicamente a prática (Quadros 2 e 3).

Quadro 2. Planeamento Individual de Turma- 2º ciclo

2º Ciclo - 6º Ano					
1º Período					
Aptidão Física	Atletismo	Luta	Andebol	Basquetebol	Atividades Competitivas
6	8	5	8	8	3
2º Período					
Voleibol	Badminton	Orientação	Natação	Atividades Competitivas	
8	9	4	6	1	
3º Período					
Futebol	Ginástica		Natação		
7	8		6		

Quadro 3. Planeamento Individual de Turma- 3º ciclo

3º Ciclo - 9º Ano				
1º Período				
Aptidão Física	Basquetebol	Atletismo	Tag Rugby	Atividades Competitivas
6	9	9	11	3
2º Período				
Futebol	Ginástica	Badminton	Natação	Atividades Competitivas
5	6	6	6	5
3º Período				
Voleibol	Dança		Natação	
5	8		6	

Inicialmente espectava um planeamento simples de concretizar, contudo, a sua elaboração refletiu-se numa tarefa onde os problemas e dúvidas foram surgindo à medida que ia traçando a minha linha de organização didático-metodológica de ensino. Para a sua conceção teria de ter em consideração, em primeiro lugar, os meus alunos, porém, não detinha o conhecimento necessário para esse efeito, o que se revelou numa condicionante. Assim, foi necessário elaborar o plano em função de critérios exteriores aos alunos, como as matérias de ensino presentes no planeamento anual, nos programas nacionais, recursos

espaciais, recursos materiais e recursos humanos. A interpretação de todas as variantes supracitadas foi preponderante para a edificação de um planeamento adequado e flexível, como é exemplo o seguinte excerto:

“Optei por lecionar primeiramente todas as aulas de Rugby para rentabilizar os espaços, aproveitando as condições climáticas favoráveis. Posteriormente, será lecionado a unidade didática de Basquetebol intercalada com a unidade didática de Atletismo, isto porque a modalidade de Basquetebol não poderá ser lecionada de forma contínua, devido à rotatividade das instalações, uma vez que no espaço exterior as tabelas não se encontram em boas condições”.

(Justificação do PIT - 1º Período)

Uma das dificuldades sentidas na sua elaboração prendeu-se com a definição do número de aulas para cada UD, pois o número total de aulas disponíveis em cada período verificou-se inferior relativamente ao número de aulas estipuladas no planeamento anual (Quadro 1). Esta redução, juntamente com o elevado número de UD's a lecionar em cada período, revelou-se uma condicionante na realização do PIT e um entrave na aprendizagem dos alunos. Assim, optei por distribuir de forma equitativa o número de aulas por cada UD. Todas as decisões tomadas foram devidamente refletidas e justificadas com o propósito de promover a concretização dos objetivos estipulados para cada matéria de ensino.

“A opção de substituir a modalidade de Orientação ao invés da Dança deveu-se ao facto de no ano anterior a turma não ter vivenciado esta modalidade (...) atribuição de um maior número de aulas à unidade didática de Dança comparativamente com a unidade didática de Voleibol teve em conta os objetivos, os conteúdos e as tarefas a desenvolver nas respetivas modalidades, sendo necessário atribuir um maior número de aulas à unidade de Dança para a concretização dos objetivos finais”.

(Justificação do PIT - 3º Período)

Outra dificuldade sentida no decorrer do ano letivo prendeu-se com o cumprimento do PIT na íntegra, devido à sobreposições de atividades realizadas no tempo da aula, como por exemplo: as captações do Dragon Force e do Judo. No entanto, procurei sempre de forma ativa e consciente encontrar estratégias

de forma a não prejudicar o cumprimento dos objetivos estipulados para cada matéria de ensino e, em último caso, reformulando esses mesmos objetivos.

Uma vez que o *roulement* era uma condição imposta, o PIT teve que ser realizado em função do mesmo. Este apresentava a rotatividade dos espaços de aula para aula, ou seja, semanalmente o espaço da 1ª aula não era o mesmo da 2ª, o que pressuponha a lecionação de modalidades intercaladas. Contudo, no início do ano, optei por lecionar a UD de Tag Rugby de forma contínua. Esta organização permitiu constatar algumas vantagens e desvantagens comparativamente ao ensino das unidades de forma intercalada. Ao nível da motivação, esta última estratégia de ensino verificou-se mais eficaz ao longo do ano, na medida em que permitia, semanalmente, a lecionação de aulas diversificadas, não levando à desmotivação dos alunos pela disciplina e despertando a curiosidade e o entusiasmo em saber qual a modalidade que iria ser lecionada. Contrariamente, a progressão na aprendizagem verificou-se menos eficaz devido ao elevado tempo de paragem sem exercitação dos conteúdos. Um bom exemplo disso foram as dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas de Dança, que proporcionaram alguns cuidados necessários na preparação e lecionação das mesmas.

“O facto das aulas de Dança serem lecionadas com um longo tempo de paragem entre si, tem sido um entrave na aprendizagem dos alunos”.

(Reflexão nº78 - UD de Dança - 9ºano)

Este planeamento foi apenas uma primeira fase, servindo como base para um posterior planeamento mais detalhado e completo como será o ponto seguinte.

4.1.2.2 Do Modelo de Estrutura do Conhecimento à Unidade Didática

A particularidade dominante neste nível de planeamento consiste sobretudo na preparação pormenorizada da matéria. *“Sem planos de ciclo claramente pensados até ao pormenor não é possível um ensino sistemático”*

(Bento, 2003, p. 88). De acordo com as orientações institucionais da unidade curricular do EP, foi utilizado o MEC proposto por Vickers (1990) como ferramenta essencial à edificação de cada UD lecionada.

O MEC é um instrumento que comporta uma importância indiscutível nesta fase do planeamento, pois retrata um conhecimento transdisciplinar, procurando estruturar hierarquicamente a matéria em quatro categorias (habilidades motoras, fisiologia do treino e condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais). Está organizado em diferentes módulos, que são desencadeados por três fases de atuação do professor: A fase de análise, que diz respeito aos três primeiros módulos – Estruturas de conhecimento (módulo 1), as condições de aprendizagem/envolvimento (módulo 2) e os alunos (módulo 3); a fase de decisões que diz respeito à extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4), definição dos objetivos (módulo 5), configuração da avaliação (módulo 6) e progressões de ensino (módulo 7); por último, a fase de aplicação que diz respeito à aplicação em prática de todos os conhecimentos (módulo 8).

A elaboração do MEC neste ano letivo não foi uma novidade para mim, pois durante a licenciatura e o primeiro ano de mestrado confortei-me várias vezes com a sua realização. Essa experiência adquirida foi uma mais-valia na sua concretização mas não suficiente para evitar as dificuldades que foram surgindo, requerendo reflexões, análises e pesquisas sistemáticas e cuidadas. Debati-me com algumas dificuldades na sua conceção, nomeadamente na seleção dos objetivos para cada matéria de ensino, devido ao reduzido número de aulas a lecionar, na definição dos critérios e procedimento de avaliação que mereceram uma atenção especial por suscitaram bastantes dúvidas e na elaboração de progressões lógicas e adequadas ao nível de desempenho dos meus alunos para o ensino dos conteúdos determinados. Para colmatar as dificuldades mencionadas socorri-me dos documentos elaborados no ano anterior, das metas de aprendizagem e critérios de avaliação da escola, do manual escolar e livro “Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a Jogar”, do auxílio da PC e dos colegas do NE que também mencionavam algumas das minhas dúvidas e dificuldades. Estas estratégias foram suficientes para ultrapassar as dificuldades e melhorar a qualidade do documento de forma progressiva.

No âmbito dos MEC, as UD's assumiram-se como o nível mais importante do planeamento, na medida em que garantiram as *“sequências lógica-específica e metodológica da matéria, e organizaram as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”* (Bento, 2003, p. 60). Assim, para além dos aspetos referidos anteriormente na elaboração do MEC, pretendo destacar aquilo que foi a elaboração das UD's pelas indecisões, dificuldades e constrangimentos que foram surgindo na sua realização e durante a sua aplicação. Estas dificuldades surgiram principalmente na fase inicial do EP e diziam respeito à seleção dos conteúdos mais importantes a lecionar num período de tempo tão reduzido, os quais nunca poderiam cumprir com o que proferia nos programas nacionais, isto porque deparei-me com uma enorme discrepância entre aquilo que é indicado na teoria e a realidade da prática segundo o nível dos alunos. Os ajustes no programa foram realizados após várias reflexões estratégicas sobre os conteúdos a abordar e a sua extensão ao longo da UD, pois como afirma Bento (2003) o programa é obrigatório mas não é nenhum dogma, sendo necessário precisar e acentuar os objetivos do programa, bem como estruturar a matéria de ensino de forma eficaz para que os alunos alcancem a performance desejada.

Depois de selecionados os conteúdos mais importantes foram surgindo mais incertezas. Incertezas essas que me levavam a questionar e a refletir constantemente, que conteúdos introduzir primeiro? Que conteúdos fazem sentido introduzir na mesma aula? De que forma posso organizar a minha aula para introduzir estes conteúdos? Que tempo devo dedicar à exercitação de cada conteúdo para que os alunos consigam atingir os objetivos estipulados? Foram estas dúvidas que promoveram a reflexão e a procura de respostas junto da PC e que fomentaram um planeamento com qualidade, pois um *“planeamento adequado da UD tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”* (Bento, 2003, p. 78).

A dificuldade mencionada em cumprir na íntegra o PIT também se refletiu nesta dimensão do planeamento. Devido à realização de outras atividades,

incluindo visitas de estudo de outras disciplinas, por diversas vezes não foi possível cumprir com o que estava definido, havendo a necessidade de reajustar e repensar na introdução dos conteúdos, inicialmente, previstos. Esta é uma realidade que, infelizmente, se vive nas escolas e por essa razão, foi fundamental saber adaptar o meu ensino às circunstâncias para não prejudicar a aprendizagem dos alunos. Assim, ainda que a UD funcionasse como base, esta não foi algo rígido e imutável.

Após o 1º período, onde foram lecionadas as UD's com maior número de aulas debati-me com mais uma questão pertinente: Numa UD com apenas 5 ou 6 aulas faz sentido a realização da avaliação prognóstica na 1ª aula, correspondente à aula nº1 e 2, para posterior elaboração de uma UD com 2 ou 3 aulas tendo como propósito a introdução e exercitação dos conteúdos? Depois de refletir várias vezes e aconselhar-me com a PC e o NE, centrei-me no meu objetivo enquanto professora: proporcionar aprendizagem significativa aos meus alunos e, optei por não realizar a avaliação prognóstica nas UD's com apenas 5 ou 6 aulas, elaborando-a com o conhecimento que detinha dos alunos. Porém, apesar de na 1ª aula já serem introduzidos conteúdos, esta também servia para identificar o nível de desempenho dos alunos e ajustar as aulas seguintes da UD caso fosse necessário. Considero que desta forma o tempo dedicado à exercitação dos conteúdos foi rentabilizado e o ensino das matérias não saiu prejudicado pela falta de conhecimento específico relativamente ao desempenho dos alunos.

“Em relação à avaliação prognóstica, optei por não a realizar devido ao reduzido número de aulas, pois caso a realizasse na primeira aula apenas ficaria com um bloco de 90 minutos e uma aula de 45 minutos para o ensino da modalidade, o que me parece a realização da avaliação prognóstica desnecessária para a leção de apenas 3 aulas. Através da aula disponibilizada para atividade do Dragon Force tive a possibilidade de observar tanto as raparigas na atividade de captação como os rapazes que jogaram Futebol no exterior”.

(Justificação da UD – Futebol - 2º Período)

4.1.2.3 Plano de Aula

Com o planeamento da UD dão-se os primeiros passos para a preparação da aula. Segundo Bento (2003), a preparação da aula constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor. *“Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente por decisões fundamentais”* (Bento, 2003, p. 102). Deste modo, o plano de aula é uma ferramenta de extrema importância para o docente, na medida em que auxilia a atuação do professor, servindo como um guião de toda a aula. Nele emerge, os objetivos gerais da aula, as situações de aprendizagem, os conteúdos principais, os objetivos comportamentais, as componentes críticas e a organização metodológica professor-aluno de cada situação de aprendizagem, estruturadas em três partes, inicial, fundamental e final.

Nos momentos iniciais do EP, o planeamento a este nível desencadeou dificuldades que coabitavam com a falta de experiência. A realização dos planos de aula foi, para mim, a tarefa mais complicada nesta fase inicial do ano letivo. O nível de complexidade e exigência era elevado, isto porque era necessário ter com consideração um conjunto de aspetos dos quais dependeria o resultado do meu trabalho.

Uma das dificuldades sentidas prendeu-se com o tempo a estipular para cada situação de aprendizagem. Uma vez que as rotinas da aula ainda não se faziam sentir, os conhecimentos da turma eram reduzidos e a estratégia para os momentos de instrução ainda não estava bem delineada, haviam muitas incertezas do tempo necessário para promover a exercitação e a aprendizagem pretendida. Por um lado, existia a questão do tempo ser demasiado reduzido para proporcionar um bom tempo de empenhamento motor, por outro lado existia o receio de atribuir demasiado tempo, ao ponto de desmotivar os alunos. Com o passar do tempo, esta questão deixou de ser sentida como uma dificuldade, conseguido pelo aumento do conhecimento das características da turma, do tempo que necessitava para as transições e instrução das tarefas e, pelo facto

de saber observar a aula e sentir maior à-vontade para alterar o que fosse necessário para que esta continuasse a proporcionar aprendizagens.

Para além da dificuldade mencionada anteriormente, a elaboração do plano de aula levantava algumas incertezas que diziam respeito à construção de tarefas de aprendizagem que respeitasse o nível de desempenho dos alunos, que apresentasse um carácter motivador e que fossem adequadas às características da turma, pois tal como mencionei na reflexão da primeira aula (aula de apresentação) *“deu para perceber que são alunos bastante faladores e será necessário preparar algumas estratégias e ter alguns cuidados no planeamento das aulas para evitar que estes tenham oportunidade de estarem a conversar uns com os outros. Um dos cuidados que considero ser importante para um melhor controlo da turma, é procurar que durante a aula existam poucos tempos de paragens e transições rápidas de exercícios”*. Mais uma vez as incertezas foram-se dissipando à medida que ia conhecendo os alunos e que ia ganhando experiência e confiança no meu trabalho.

Deste modo, a construção do plano de aula começou a ganhar alguns automatismos, preconizando uma preparação de qualidade e mais próxima daquilo que era pretendido e exequível.

4.1.3 O Desenvolvimento Prático

4.1.3.1 Dimensões da Intervenção Pedagógica do Professor

Segundo (Rink, 1985, p. 49) *“desenvolver um clima de aprendizagem que resulte em ganhos máximos na aprendizagem motora dos alunos depende da capacidade do professor estruturar a aula e construir experiências de aprendizagem”*. É importante que este encontre as melhores e mais eficazes estratégias que potenciem a boa condução da aula, o envolvimento dos alunos e aprendizagens significativas. Neste sentido, para Rosado e Mesquita (2011) a promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, motivos, emoções e os

comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos. Hastie e Siedentop (1999) referem que a compreensão destes ambientes exige o recurso a três sistemas de tarefas intimamente inter-relacionados: o sistema de gestão, o sistema social e o sistema instrucional.

4.1.3.1.1 A Gestão e Rotinas da Aula

A gestão pedagógica é uma das dimensões que contribuem para a eficácia da intervenção pedagógica. Esta é apontada por Costa (1995) como um fator preponderante na condução eficaz do processo de ensino-aprendizagem no âmbito das atividades físicas e desportivas. Seguindo esta perspetiva (Rosado & Mesquita, 2011, p. 188) afirmam que *“a gestão de aspetos organizacionais (...) é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem”*. Segundo os mesmos autores (p. 189). *“o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem, ainda, por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”*.

Face ao exposto, é sobre o professor que recai a responsabilidade de gerir inúmeras tarefas em simultâneo, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo da aula. Relembro que durante todo o EP, foram horas e horas passadas a pensar e repensar nas estratégias a utilizar, na melhor organização do tempo, espaço, material e dos alunos. Refletia ao pormenor como todas estas tarefas se ia desenrolando durante a aula e privilegiava situações de aprendizagem com estruturas organizativas similares de forma a rentabilizar o tempo da mesma, minimizando o tempo de transição, ou seja, o tempo despendido na organização e/ou mudança de tarefa.

“Aproveitei os grupos já formados para organizar a turma para o exercício seguinte, conseguindo uma rápida organização”.

(Reflexão aulas nº2 e 3 - UD Basquetebol - 6ºano)

Porém, especialmente no início do EP, nem sempre utilizei as melhores estratégias, influenciando negativamente a aula, como é perceptível na reflexão da aula nº4 à turma do 6ºano onde *“optei por colocar os sinalizadores só numa tabela para a demonstração, fazendo o mesmo nas restantes depois da instrução e organização dos grupos, no entanto, penso que essa não foi a forma mais indicada para organizar o espaço, isto porque os alunos depois de se deslocarem para as respetivas tabelas, como faltavam os sinalizadores, não iniciaram logo o exercício, ficando na conversa uns com os outros”*. A reflexão sobre as estratégias utilizadas que se mostraram menos eficazes foi determinante para que existisse evolução na qualidade da gestão das aulas.

As situações que podiam ser trabalhadas em casa, debruçava-me sobre elas, mas a aula é um momento de muita imprevisibilidade e portanto, por mais estruturada que esta estivesse, havia sempre algo que acontecia, revelando-se mais uma dificuldade sentida. Inicialmente, tive alguns problemas com a improvisação, nomeadamente quando faltavam alunos e era necessário reajustar os grupos.

“No momento não consegui fazer os reajustes (...) a organização não foi bem entendida pelos alunos, pois surgiram dúvidas em relação a quem saía e entrava no exercício. Contudo, tenho consciência que essas dúvidas surgiram pela minha falha na organização e mecânica do exercício”.

(Reflexão aula nº11 e 12 - UD Tag Rugby - 9ºano)

Contudo, à medida que ia trabalhando na melhoria da minha prestação enquanto professora, a minha capacidade para responder rapidamente aos imprevistos teve uma evolução bastante positiva e perceptível.

“Foi necessário reajustar as equipas e considero que consegui responder rapidamente. Assim, essa improvisação não prejudicou o tempo para ativação geral e para a realização do torneio”.

(Reflexão das aulas nº35 e 36 - UD Basquetebol - 9ºano)

Para além das estratégias pouco eficazes e das dificuldades em improvisar, também me debati com muitas dificuldades em conseguir que a aula decorresse da forma como estava planeada pela falta de controlo da turma,

sentindo a necessidade de criar condições que consciencializasse os alunos para os comportamentos a adotar nas aulas e de implementar regras e rotinas que me facilitassem na gestão da aula, de forma a criar um ambiente proporcionador de aprendizagem. Como refere Siedentop e Tannehill (2000) muitos dos problemas de indisciplina nas aulas advêm de uma má gestão. Os autores apontam que a redução do tempo de início de aula, a realização rápida da chamada, o iniciar a aula exatamente conforme planeado, a procura de uma estratégia para captar a atenção dos alunos, a diminuição dos tempos de gestão e de transição entre exercícios, a utilização de métodos para reunir os alunos junto do professor, a definição de rotinas e a produção de um bom ritmo de aula, estão na ordem de um controlo da turma eficaz e de um desvio dos comportamentos inapropriados.

Assim, logo nas primeiras aulas fui definindo algumas rotinas, como os locais para reunir com os alunos no início, durante a aula para transições de exercícios e no final. No início da aula os alunos esperavam junto à entrada do balneário pela minha indicação, assim que entravam no espaço da aula sentavam-se no banco sueco para que fosse explicado o objetivo geral e introduzido o primeiro exercícios. Durante a aula, para as transições das tarefas, defini uma sinalética para reunir todos os alunos no centro. No entanto, essa estratégia nem sempre funcionava, levantando alguns problemas na instrução e posteriormente na realização dos exercícios. Refleti, e optei por alterar e passar a introduzir as situações de aprendizagem, na maioria das UD's, em diferentes grupos de trabalho, verificando-se mais eficaz como é detetável neste excerto, *“optei por instruir o exercício e a sua organização aos dois grupos dispostos num meio campo e posteriormente aos outros dois (...) A instrução desta forma tem a mais-valia de ser a um grupo mais pequeno, facilitando o controlo dos alunos e focando a sua atenção. Uma instrução bem compreendida é meio caminho para uma aprendizagem de sucesso”* (Reflexão das aulas nº8 e 9- UD Tag Rugby- 9ºano). No término da aula defini uma sinalética específica para que os alunos detetassem que esta tinha terminado. Incuti desde o início do ano letivo a responsabilidade de estes participarem em algumas tarefas de gestão da aula, nomeadamente na recolha do material. Assim, após terminada, mencionava os

alunos responsáveis por desempenhar essa tarefa e posteriormente todos se sentavam, novamente, no banco sueco para esclarecimento de dúvidas, colocar questões acerca dos conteúdos da aula e, quando necessário, transmitir outro tipo de informações. Logo que estas rotinas foram interiorizadas pelos alunos denotei que o seu empreendimento foi realmente fundamental e indispensável para um bom início da aula, na medida em que todos os elementos do processo ensino-aprendizagem (professor/aluno) sabiam exatamente o que fazer criando um ambiente agradável e facilitador, para uma boa condução da aula, na medida em que os alunos detinham o conhecimento de como funcionavam os momentos de instrução, organização e transição, facilitando o controlo da turma e o aproveitamento do tempo da aula e, por fim, as rotinas no final que permitiam o término de forma organizada, harmoniosa e bastante tranquila.

Uma outra medida tomada na gestão do tempo para rentabilizar a aula, foi abdicar de realizar a chamada no início e passar a questionar os alunos sobre quem faltava. Pouco tempo depois os próprios alunos já se encarregavam de mencionar quem não estava presente sem ser necessário questioná-los, permitindo um arranque imediato da aula.

Para além destas rotinas, ao longo do ano, fui instituindo outras, consoante as especificidade de cada modalidade. Mencione-se, a título de exemplo, as aulas de Dança, onde todas as aulas iniciavam sempre com os alunos sentados no chão, junto ao banco sueco, para visualizarem o vídeo da coreografia. Foi o reforço constante destas e outras rotinas que possibilitou a sua consolidação e permitiu libertar a minha atenção para outras tarefas da aula que não somente as de gestão e, que todos os alunos tomassem conhecimento dos *“procedimentos adotar na diversidade de situações”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 189).

“Conseguir cumprir com o que era pretendido e isso deveu-se ao comportamento dos alunos, ao meu controlo sobre a turma e à organização da aula”.

(Reflexão das aulas nº14 e 15 - UD Atletismo - 9ºano)

4.1.3.1.2 A Importância da Formação de Grupos

Com a diversificação do meio escolar há a acrescentar mais um sem número de diferenças significativas entre alunos, que resultam numa heterogeneidade enorme nas turmas do sistema educativo atual, obrigando ao professor uma clara tomada de decisão, homogeneizar os grupos de trabalho ou manter a estrutura atual com a sua heterogeneidade.

Neste âmbito, a formação e organização de grupos foi uma preocupação presente em todas as planificações das aulas e UD's.

No caso específico da minha turma do 9º ano, era do meu conhecimento o relacionamento entre os alunos, pois foi-me mencionado que teria de ter algumas percussões na elaboração dos grupos de trabalho, uma vez que os rapazes não gostavam de se misturar com as raparigas e vice-versa. Assim, a formação dos grupos foi um aspeto ao qual eu dediquei bastante importância e atenção.

Como lecionei primeiramente a modalidade de Tag Rugby, que pressuponha equipas mistas, com a participação, no mínimo, de duas raparigas ou de dois rapazes por equipa, decidi organizar as equipas, misturando ambos os géneros, formando grupos heterogêneos. Esta primeira estratégia tinha como objetivo melhorar o relacionamento dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de determinados conceitos psicossociais, tais como o respeito e a cooperação e responsabilizá-los pelas suas próprias aprendizagens e pelas dos outros.

Como a concretização destes objetivos pressupunham um trabalho contínuo, optei por utilizar a mesma estratégia na UD lecionada posteriormente (Basquetebol) mas, sem nunca esquecer as diferenças de cada um, criando objetivos e tarefas diferenciadas para cada nível dentro dos mesmos exercícios, isto porque através da avaliação prognóstica foram identificados dois níveis de desempenho.

Devido às características da modalidade, esta formação de grupos teve efeitos positivos, quer no funcionamento das aulas, quer na aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos quando implementada na UD de Tag Rugby. O mesmo não poderei dizer das aulas de Basquetebol, onde verifiquei *“que esses*

grupos de trabalho têm prejudicado a exercitação e evolução das alunas que apresentam mais dificuldades” (Reflexão da aula nº 30 - UD Basquetebol - 9º ano). Assim, fui obrigada a reconsiderar a organização dos grupos, isto porque a individualidade das ações de determinados alunos não permitia a mesma oportunidade de exercitação e aprendizagem aos alunos com um nível de desempenho inferior. Foi crucial encontrar outra estratégia para que todos tivessem as mesmas oportunidades e consequentemente fossem elevados os níveis de motivação.

Optei por separar os alunos, tendo em conta o nível de habilidade, resultando na formação de grupos homogêneos. A implementação desta organização da turma durante as aulas resultou em vários aspetos positivos, como o aumento da motivação de ambos os grupos, do empenho nas aulas, da evolução da performance e até mesmo da cooperação entre os alunos, derivado do melhor relacionamento entre os colegas do mesmo grupo de trabalho.

“Com esta alteração, foi notória a diferença de qualidade, prestação e envolvimento dos alunos na tarefa”.

(Reflexão da aula nº 30 - UD Basquetebol - 9º ano)

Durante a lecionação das UD's com a divisão da turma por grupos homogêneos, constatei que esta estratégia permitiu um ensino mais individualizado e um controlo, organização e intervenção na prestação dos alunos com maior facilidade e eficácia.

Assim, a formação de grupos de trabalho é uma estratégia de ensino que não é concebida ao acaso, esta requer um conhecimento essencial da turma para uma gestão e organização que permita obter e alcançar os objetivos pretendidos a vários níveis e promover a criação de ambientes positivos de aprendizagem.

4.1.3.1.3 Relacionamento, Entusiasmo e Motivação

Na parte inicial do EP tive a preocupação de me precaver para eventuais comportamentos fora da tarefa e falta de motivação por grande parte dos alunos. Estructurei várias estratégias na gestão e organização da aula, pois como salienta Mendes (1995), os comportamentos de indisciplina estão na maioria das vezes relacionados com problemas de gestão e organização da aula. Contudo, senti que tudo isso não estava a ser suficiente para envolver os alunos como eu gostaria e proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo, elevando os níveis de motivação e reduzindo os comportamentos fora da tarefa.

“Mais uma vez foi visível a falta de motivação, interesse e empenho por parte dos alunos”.

(Reflexão aula nº 20 e 21 - UD Atletismo - 9º ano)

Faltava algo mais. Algo que teria de vir de dentro de mim, algo que não dependeria de estratégias de organização e planificações perfeitamente adequadas, algo muito mais pessoal que só foi possível depois de me libertar, assumir e sentir verdadeiramente a profissão. Assim, após a implementação e consciencialização das rotinas e das regras, o que me permitiu desviar atenção para outros aspetos, foi necessário investir na relação professora/alunos não só para dar sentido a esta etapa de formação mas também para conseguir o controlo e a confiança dos alunos.

Para Rosado e Mesquita (2011) o ambiente relacional é determinado por diversas variáveis, entre as quais sobressai a afetividade e, em particular, a perceção do ambiente afetivo existente. Esta perceção pode influenciar variáveis como a motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social.

Reportando-me às minhas vivências ao longo deste ano, a construção de um ambiente afetivo positivo, com uma boa relação entre professora/alunos foi um desafio, pois emergiram inúmeras dúvidas sobre o melhor modo de me relacionar com os alunos, de forma a conseguir um bom controlo da turma e, simultaneamente, construir uma relação afetiva com a mesma. Numa fase inicial,

as minhas preocupações incidiam primordialmente na transmissão de conteúdos e em questões relacionadas com a gestão e organização das aulas, sendo que as interações com os alunos eram, de certa forma, colocadas para segundo plano. Apesar dos aspetos relacionais não estarem no cerne das minhas inquietações, estabelecer com a turma uma relação de proximidade ou distanciamento sempre foi uma questão levada a cabo desde o início do EP. Se, por um lado, desejei estabelecer uma relação de proximidade que fomentasse um ambiente motivador e positivo, por outro, o distanciamento centrado na autoridade, parecia-me a estratégia mais eficaz para conseguir um controlo de todos os aspetos relacionados com a aula e alunos.

Uma vez que as minhas preocupações centraram-se nos parâmetros organizacionais descorando os aspetos relacionais, tomei assim uma posição mais distante em relação à turma. Mas, rapidamente, foi perceptível que os resultados não eram positivos, isto porque, na generalidade, os alunos continuavam pouco motivados, o controlo da turma não estava a ser assegurado e continuavam a existir comportamentos desviantes como se pode atestar nos excertos que se seguem:

“Existem algumas dificuldades e lacunas, nas estratégias adotar para controlar melhor o comportamento da turma. Considero que ainda não foi possível criar uma ligação emocional com os alunos que permitisse interações amigáveis, de confiança, de aceitação que levasse a um maior envolvimento nas aulas.” – (Reflexão aula nº 5 e 6 - UD Tag Rugby - 9º ano)

“Sinto que por vezes é difícil controlar o comportamento e atividade de toda a turma (...) É necessário um controlo mais rigoroso em determinados alunos que gostam de destabilizar a aula com brincadeiras” - (Reflexão aula nº 4 - UD Basquetebol - 6º ano)

““Estava a ser demasiado difícil controlar o comportamento de alguns alunos (...) A postura adotada tem-se verificado pouco eficaz no que concerne ao controlo dos comportamentos dos alunos e envolvimento destes nas tarefas propostas. Tenho denotado que este tipo de relacionamento, um pouco distante e sem incidência no desenvolvimento de ligações emocionais, tem prejudicado o desenrolar da aula, a predisposição dos alunos e a criação de um ambiente de aprendizagem positivo”.
(Reflexão aula nº 10 - UD Tag Rugby - 9º ano)

As situações descritas levaram-me a considerar que:

“Será importante adotar uma estratégia, que passará pelo investimento numa relação de proximidade, no sentido de tentar alterar o comportamento dos alunos, aumentar os níveis de motivação e empenho na aula”.

(Reflexão aula nº 10 - UD Tag Rugby - 9º ano)

Inicialmente o receio, o constrangimento, a falta de confiança e as preocupações centradas noutros aspetos da aula foram um entrave na minha aproximação dos alunos. Quer na minha turma residente como na minha turma partilhada. Apesar das turmas apresentarem características diferentes, as semelhanças, como por exemplo, o número elevado de alunos, turma bastante faladora e irrequieta, também justificavam a aplicação da mesma estratégia.

“Tenho perfeita noção que a minha postura perante a turma é sóbria e distante. O que não combina em nada com a minha forma de estar e as minhas características pessoais. No entanto, está postura foi adotada como defesa de alguns medos, receios e problemas que inicialmente sentia, mas que tem refletido numa interação pouco dinâmica e motivante”.

(Reflexão aula nº5 - UD Basquetebol - 6ºano)

Contudo, face a tudo o que foi exposto das aulas e ao facto de gradualmente alcançar a confiança e a segurança necessário para que a minha personalidade sociável, extrovertida, entusiasmante e motivadora sobressaísse, foi possível libertar-me e adotar uma postura baseada nas minhas características pessoais, bem como na simpatia e carinho que, ainda de forma muito secreta, continha pelos meus alunos. Assim, de forma espontânea fui desenvolvendo uma relação pedagógica próxima, com base na afetividade e na confiança, com muita entrega e empenhamento, procurando sentir e fazer sentir o gosto enorme por estar ali, frente aos meus alunos a exercer o que me dá mais prazer.

Os contactos estabelecidos com os alunos dentro e fora do espaço da aula foram preponderantes para a edificação de relações mais sólidas. No que se refere aos primeiros, as constantes interações, verbalizações de entusiasmo, incentivo e motivação, as ajudas, os feedbacks e reforços positivos, foram práticas recorrentes durante as minhas aulas e contribuíram, em grande parte, para o aumento do empenhamento dos alunos e consequente diminuição de comportamentos fora da tarefa. Os comportamentos / comunicação não-verbal

também se revelaram indispensáveis para estabelecer uma relação de proximidade, com maior ênfase nas modalidades que requerem uma maior proximidade corporal do professor como a Ginástica e a Dança.

Relativamente às interações extra aula, como o auxílio que prestei à turma na organização e realização da festa de Natal, a organização e o controlo de atividades para angariar dinheiro, a visita de estudo ao Aeroporto, Estádio do Dragão e respetivo Museu e todas as atividades competitivas que contava com a participação dos meus alunos, foram de extrema importância para desenvolver ligações emocionais, que favoreceram, em muito, o processo de ensino-aprendizagem e a *“gestão dos ambientes de aprendizagem”* (Rosado & Mesquita, 2011).

“Através do contacto mais próximo com os alunos, fora do contexto de aula, foi possível estabelecer uma relação mais próxima com todos eles, conhece-los um pouco melhor e verificar o tipo de relações que existe entre os alunos (...) Que servirão de transição para a lecionação das aulas”.

(Reflexão da Visita de Estudo ao Aeroporto)

O entusiasmo do professor para (Rosenshine e Furst, 1973, cit. por Rosado & Mesquita, 2011) é definido como mostrar o gosto e interesse pelo exercício da função de docente, assumindo, na relação pedagógica, uma atitude de entrega e empenhamento. Num sentido mais próximo, Leitão (1986) entende que o entusiasmo se refere a todo um conjunto de características que potenciam um envolvimento e uma particularidade mais ativa e estimulante na aula, como sejam as inflexões de voz, uma exuberância maior ou menos nos gestos e nos movimentos, a forma como se desloca pelo espaço, em suma, todo um conjunto de traços que marcam aquilo que normalmente se chama um professor “apagado” ou um professor que, com a sua maneira de ser, “contagia”, “estimula”, “agarra” toda a turma. É desta forma que me revejo e revejo toda a minha atuação a partir do momento que ganhei confiança, segurança e que investi na aspeto relacional. Esta forma de estar e de trabalhar foi-se elevando ao longo do ano letivo, e no final a verdade é que foi possível criar *“uma relação de grande afetividade entre mim e os meus alunos e isso ajuda no decorrer das*

aulas com normalidade, num clima positivo e onde a aprendizagem acontece”
(Reflexão aula nº 72 - UD Dança - 9º ano).

Siedentop (1983) sublinha que uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente, assim como estabelece um ambiente favorável ao mesmo. Ao longo do ano tive o privilégio de sentir várias vezes, que de facto, a atitude, a postura, o entusiasmo e a motivação que o professor faz transparecer influência a prestação, postura, envolvimento, motivação e aprendizagem dos alunos.

“O facto de me envolver por completo nas aulas, ter uma postura dinâmica e motivadora tem sido uma mais-valia, tanto na minha prestação como na envolvimento dos alunos na aula”.

(Reflexão aula nº 78 - UD Dança - 9º ano)

“Sempre que enalteci com entusiasmo a prestação dos alunos, estes explodiam de alegria, entusiasmo e os níveis de motivação elevavam-se expressivamente”.
“Importante salientar a postura adequada e empenhada dos alunos que inicialmente apresentaram algumas retaliações relativamente às aulas de Dança. Penso que esta mudança de atitude e postura devesse à relação criada entre professor-aluno, à postura motivadora de lecionar as aulas e aos objetivos de ensino”.

(Reflexão aulas nº 88 e 89 - UD Dança - 9º ano)

Revivendo aquilo que foi o meu percurso e um culminar de experiências e aprendizagens, concluiu assim, que toda a gestão da aula apresenta uma enorme relevância no sucesso da mesma, contudo, não basta um bom controlo e organização de todos os aspetos para conseguir promover aprendizagens significativas aos alunos. Através dos estímulos, das expectativas colocadas, da atitude dinâmica, da postura, da forma de motivar e entusiasmar os alunos, foi possível aumentar a participação nas aulas, aumentar a envolvimento e a consolidação de aprendizagens significativas e, sobretudo, fazer crescer e renascer o gosto pela EF.

*“Durante a visita, os alunos fizeram alguns comentários com os quais fiquei bastante contente e orgulhosa, “Professora, graças a si **agora gosto de Tag Rugby e antes odiava**”, “Professora, **só não falto às aulas de educação física porque é a professora a dar e tenho gostado**”.*

(Reflexão da Visita de Estudo ao Aeroporto)

“Sentia-me bastante motivada, confiante e cheia de energia. Sabia que inicialmente, poderia ter que lidar com algumas atitudes menos positivas fase à modalidade em questão, mas sentia-me determinada para ultrapassar esses obstáculos e motivar os alunos (...). No final, senti-me orgulhosa e com um sentimento de missão cumprida”.

(Reflexão aula nº72 - UD Dança - 9ºano)

“Outra questão igualmente importante que merece um destaque principal refere-se ao investimento nos aspetos relacionais, de entusiasmo e motivação desenvolvido a partir do meu do 1º período e que se revelaram como fundamentais, quer no controlo da turma, como no envolvimento dos alunos e na promoção de um ambiente positivo vivido durante as aulas”.

(Reflexão aula nº46 - UD Futebol - 9ºano)

Neste sentido, o investimento no aspeto relacional e o transparecer das minhas características pessoais e emoções foram a chave e o meu maior trunfo para o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem.

4.1.3.1.4 Caracterização da comunicação da professora-estagiária, sem e com aplicação de estratégias instrucionais, nos diferentes momentos de instrução nas aulas das Unidade Didáticas de Badminton e de Voleibol.

4.1.3.1.4.1 Resumo

Vários são os estudos que apontam a transmissão de informação como uma das competências fundamentais dos professores. O presente estudo surge não só pela importância que a instrução apresenta relativamente à intervenção do professor e qualidade de ensino, mas também pelas dificuldades iniciais sentidas por uma professora-estagiária (PE). Este tem como propósito caracterizar o tipo de instrução de uma PE nos diferentes momentos de instrução (antes, durante e após a tarefa) nas aulas de EF de duas unidades de ensino, Badminton e Voleibol, sendo que na última unidade foram implementadas estratégias instrucionais com vista à melhoria do processo instrucional. Para a recolha dos dados foi utilizado uma lista de verificação. O instrumento corresponde ao SAMI (Sistema de Observação Multidimensional de Instrução) proposto por Carreiro da Costa (1995). Os dados foram coletados a partir da observação sistemática de dois momentos distintos, cada um com um total de 100 minutos de aula, através da gravação de imagem e áudio. Os resultados obtidos indicam que no 1º momento de observação, referente às aulas da unidade de Badminton, o perfil instrucional da PE é caracterizado por constantes recorrências à comunicação do objeto e da técnica de forma simples, sendo esta última mais frequente durante a tarefa, pela transmissão da instrução durante a tarefa sobre a forma verbal e mista e pela emissão de mensagens precisas e redundantes. No 2º momento o perfil instrucional é caracterizado por um aumento de instruções na comunicação do objeto e da técnica de forma justificada antes da tarefa e pela redução da percentagem na transmissão de mensagens confusas e redundantes. Com os resultados apresentados pode-se concluir que as estratégias instrucionais aplicadas permitiram melhorar a qualidade instrucional da professora.

PALAVRAS-CHAVES: INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, DIMENSÕES INSTRUCIONAIS

4.1.3.1.4.2 Introdução

A eficácia pedagógica da EF resulta da capacidade do professor comunicar com o aluno (Rink, 1996). A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e, em muitos casos, o incumprimento das habilidades de forma apropriada, poderá ser explicada por dois possíveis fatores, ou a tarefa não é apropriada ou a instrução não é eficaz (Serra, 2001). Sendo esta competência determinante no sucesso da aprendizagem dos alunos, durante todo o estágio profissional, os momentos de instrução, foram motivos de grande preocupação.

Segundo A. Rosado e I. Mesquita (2011) a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Acrescem que, independentemente da função, da forma, e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontado como um fator fundamental no sucesso da intervenção pedagógica.

Em termos genéricos pode-se considerar que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, assumindo diversas funções: *“a função de informação (instrução para facilitar as aprendizagens), de controlo (ex: controlo do comportamento dos atletas) de motivação (ex: expressões de satisfação) e de expressão emocional (ex: expressão de satisfação)”* (A. Rosado & I. Mesquita, 2011, p. 71). Por sua vez, a comunicação pode assumir várias formas: verbal, gestual, postural e através de expressões faciais. Na otimização da comunicação, os professores devem ter em consideração a quantidade de informação a transmitir, a linguagem utilizada, o nível de atenção dos alunos e, principalmente, certificar-se que os mesmos compreenderam o conteúdo subjacente (A. Rosado & I. Mesquita, 2011).

Para os mesmos autores, os propósitos da comunicação na relação entre os “atores” do processo de ensino-aprendizagem são inúmeros, surgindo a instrução referenciada aos conteúdos como o primeiro motivo da sua utilização.

A dimensão instrução, no contexto do processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de vários estudos. Entre muitos, Siedentop (1991) definiu a instrução como o conjunto de comportamentos de ensino, que fazem parte do reportório do professor relativos à transmissão de informações diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino, acrescentando o de comunicar as informações pertinente nos momentos oportunos.

Para outros autores como Silverman (1994) a instrução é entendida como a “chave” da estrutura e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem.

A instrução, como estratégia de ensino que é, reveste-se de formas diferenciadas nomeadamente a comunicação verbal (ex: palavras chave) e a comunicação não-verbal (ex: demonstração). Dentro deste quadro, Mesquita (1998) refere que a estas formas são aplicadas estratégias de modelação da informação antes, durante e após a prática motora. Permitindo, assim, a sistematização da informação e o acesso a uma fonte rica de informação relativamente à tarefa, facilitando ao aluno a representação mental do comportamento desejado e aumentando a possibilidade de uma performance correta (Laguna, 1996, cit. por Serra, 2001, p. 10).

Nas situações de instrução, a informação da tarefa é emitida em três momentos: (1) antes da prática, na apresentação da tarefa e objetivos atingir; (2) durante a prática, na emissão do feedback pedagógico; e (3) após a prática, pela análise da prática desenvolvida (Siedentop, 1991). Em todos estes momentos, importa garantir a qualidade da informação, assim, a capacidade de conciliar o conhecimento específico com as estratégias de ensino e o recurso a técnicas de apresentação dos conteúdos, constituem aspetos determinantes para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Harari et al., 1995, cit. por A. Rosado & I. Mesquita, 2011).

Relativamente ao primeiro momento, apresentação da tarefa e objetivos atingir, revela-se essencial a sistematização da informação, na medida em que facilita ao aluno a sua retenção durante a realização das tarefas. Este momento de instrução implica a transmissão de informação por parte do professor com o intuito de clarificar junto dos alunos o que fazer e como fazer (Rink, 1994). Para

além disto, o conteúdo informativo pretende esclarecer o aluno do significado e importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e da organização da própria prática, como a formação, determinação de espaços, equipamentos e tempo de prática.

Segundo Dolye (1990) a clareza na emissão de informação foi, desde muito cedo, considerada como uma variável preditiva da eficácia do ensino. Werner e Rink (1989) defendem que os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chaves apropriadas no que se refere ao número, à qualidade e à validade face à especificidade do conteúdo em questão.

O segundo momento corresponde à realização da tarefa por parte do aluno. Durante a prática motora, face à prestação do aluno, o professor conduz a tarefa recorrendo à emissão de *feedbacks* pedagógicos. Sarmiento et al. (1993) refere que o *feedback* pedagógico é uma informação de retorno em função de um comportamento observado. Já (Fishman e Tobey, 1978, cit. por A. Rosado & I. Mesquita, 2011, p. 82), consideram que é o “*comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade.*”

O conteúdo informativo do feedback é classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado. A primeira categoria diz respeito à informação centrada na execução dos movimentos, a segunda centra-se na informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade (Arnold, 1981, cit. por A. Rosado & I. Mesquita, 2011). Assim, para a emissão de qualquer tipo de *feedback* é fundamental a observação e identificação do erro na prestação e a tomada de decisão que resulta na seleção e no processamento da informação pertinente recolhida durante a observação formal ou informal.

Por último, o terceiro momento, após a prática, deve ser organizado em torno de duas funções: uma função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados, realçando o que de mais significativo importa reter, e uma função de motivação prospetiva.

As análises realizadas sobre a função da instrução têm-se limitado à recolha de informações quantitativas sobre as intervenções de instrução do professor. Com efeito, não se conhecem estudos que tenham produzido uma análise precisa e específica sobre a instrução numa perspetiva multidimensional. Para Carreiro da Costa (1995) era importante conhecer as características e as propriedades vinculadas pelo professor durante os momentos de instrução. Assim, para se proceder ao estudo da qualidade da informação transmitida nos momentos de instrução, Carreiro da Costa (1988) desenvolveu um sistema de análise multidimensional de instrução (SAMI), que permite recolher informações específicas sobre a finalidade, o conteúdo, o valor e a forma das intervenções de instrução. Especificando cada uma das dimensões, a finalidade refere-se ao objetivo colocado na instrução pelo professor, a dimensão conteúdo refere o grau de especificidade da informação relativamente aos objetivos da unidade de ensino, a dimensão valor respeita o grau de correção científica e técnica da informação e a sua oportunidade, por último, a forma da instrução refere a inteligibilidade da mensagem e o canal de comunicação utilizado. Estas dimensões permitem conhecer o perfil instrucional do professor, verificando a sua qualidade.

Neste contexto, e após uma análise cuidada deste temática e das dificuldades sentidas em desenvolver uma comunicação clara, objetiva e eficaz durante o estágio profissional, surge o presente estudo, que tem como propósito caracterizar o perfil instrucional de uma PE nas aulas de EF referente a duas unidades de ensino, Badminton e Voleibol. O estudo foi realizado em dois momentos, o primeiro referente à modalidade de Badminton e o segundo à modalidade de Voleibol onde foram implementadas estratégias instrucionais capazes de tornar a instrução mais eficaz.

4.1.3.1.4.3 Metodologia

4.1.3.1.4.3.1 Participantes

Para a realização deste estudo foi observada uma PE (a autora da presente pesquisa) do 2º Ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP durante o 1º momento, 3 aulas na unidade didática de Badminton e o 2º momentos, 3 aulas na unidade didática de Voleibol. Assim, em cada momento foram registados 100 minutos de observações de comportamentos de instrução da PE, numa turma do 9º ano de escolaridade, constituída por 29 alunos, 18 do género feminino e 11 do género masculino com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, de uma escola da cidade do Porto.

4.1.3.1.4.3.2 Instrumento

Para se proceder à recolha de informações específicas sobre as intervenções de instrução veiculadas em cada aula observada da PE, foi utilizado uma lista de verificação. Este instrumento corresponde ao SAMI proposto por Carreiro da Costa (1995).

O SAMI é constituído por 4 dimensões de análise da instrução do professor, designadamente: a *finalidade da instrução*, o *conteúdo da instrução*, o *valor da instrução* e a *forma da instrução*. Contudo, as intervenções de instrução, registadas em cada aula observada da PE só tiveram em consideração as dimensões *finalidade* e *forma*. Cada dimensão apresenta diferentes categorias. Assim sendo, a dimensão *finalidade* subdivide-se em 3 categorias, no entanto, apenas duas foram tidas em consideração no presente estudo: *comunicar o objeto* (1) de forma simples (1.1) ou justificada (1.2); *comunicar a técnica* (2) de forma simples (2.1) ou justificada (2.2). A dimensão *forma* apresenta duas categorias; *canal de comunicação* que, por sua vez, subdivide-se em verbal, visual e mista; *mensagem* que pode ser precisa, confusa, redundante ou indeterminada (Quadro 2).

Quadro 4. SAMI: *Finalidade e Forma* (Carreiro da Costa, 1995)

Finalidade		
Comunicar o objeto (Co): O professor <i>“informa o que vai fazer, isto é, apresentar as tarefas e/ou exercícios a praticar”</i>	Simple	O professor limita-se a apresentar a tarefa ou o exercício. Ex: Coloquem-se em grupos de dois, um em cada lado da rede e realizem apenas cleares, batimentos acima da cabeça
	Justificada	O professor explica a importância da realização da tarefa ou exercício para a consecução dos objetivos de ensino. Ex: É importante que exercitem este batimento porque vai ser essencial para introduzirmos o amorti e o remate, batimentos que permitem conquistar o ponto.
Comunicar a técnica (Ct): O professor <i>“informa as operações e as formas de execução das tarefas e dos exercícios”</i> de forma a atingir os objetivos estipulados.	Simple	A informação que o professor transmite baliza-se na descrição das formas e/ou aspetos críticos de execução. Ex: No momento do batimento do Lob avança o MI do lado do MS que segura a raquete.
	Justificada	O professor além de descrever as formas e/ou aspetos críticos de execução, justifica a razão pelo qual devem ser respeitados os parâmetros indicados. Ex: No momento do batimento do Lob avança o MI do lado do MS que segura a raquete, sendo importante porque permite continuar o movimento natural do batimento e deslocar para uma ocupação racional do espaço.
Forma		
Canal de Comunicação (CC)	Verbal (CCve)	Informação transmitida através da via oral.
	Visual (CCvi)	Informação transmitida recorrendo à demonstração do professor ou do aluno.
	Misto (CCm)	O professor apoia a sua mensagem verbal com a demonstração. Sendo que verbaliza enquanto demonstra ou então solicita que um aluno demonstre e descrevendo e explicando simultaneamente a execução.
Mensagem (M)	Precisa (Mp)	Informação breve e clara.
	Confusa (Mc)	Informação cuja mensagem não é perceptível e suscita dificuldades de compreensão.
	Redundante (Mr)	Informação repetida, acontece normalmente quando o professor alonga o seu discurso.
	Indeterminada (Mi)	Tipo de informação que é difícil de codificada nas categorias anteriores.

4.1.3.1.4.3.3 Desenho do estudo

Numa primeira fase a PE foi sujeita ao primeiro momento de observação do perfil instrucional. Numa segunda fase, foram analisados os dados do 1º momento de observação, onde se concluiu que era necessário a implementação de novas estratégias instrucionais para a melhoria da instrução no processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, procedeu-se um segundo momento de observação, onde foram recolhidos e analisados os dados, de forma a comparar o perfil instrucional da PE no 1º momento para o 2º momento de observação.

O primeiro momento observado realizou-se no 2º período durante a terceira semana de fevereiro e a primeira semana de março de 2015, correspondente a 1 aula com a duração de 70 minutos úteis e 1 aula com a duração de 30 minutos úteis da unidade didática de Badminton e o segundo momento realizou-se no 3º período durante a quinta semana de abril e a segunda semana de maio de 2015, correspondente ao mesmo número e tempo de aulas mas, referente à unidade didática de Voleibol.

Para a recolha dos dados foi utilizado uma gravação áudio digital por intermédio de um telemóvel Alcatel one touch pop C7 e um sistema de vídeo Canon Legria FS36 com memória interna de 8 Gb de forma a registar todas as instruções da PE emitidas aos alunos nos diferentes momentos da aula, antes, durante e após a tarefa.

A câmara foi colocado num ponto fixo e estratégico de forma a captar a aula. Durante as gravações realizadas no primeiro momento, a câmara foi colocada em cima do plinto junto ao canto do ginásio, no segundo momento foi colocada em cima do plinto junto ao canto do pavilhão gimnodesportivo.

Os dados recolhidos, em cada momento de observação, foram transcritos para a ficha de observação elaborada de acordo com as categorias selecionadas para a análise. O registo dos mesmos foram discriminados em função dos momentos da aula: antes (A), durante (D) e após (AP) a tarefa e, cada informação transmitida foi considerada como uma ocorrência.

Na realização deste estudo surgiu uma limitação que, se fosse contornada, poderia obter-se resultados mais conclusivos relativamente às

alterações do perfil instrucional da PE. O número de aulas correspondente à unidade de ensino de Badminton verificou-se insuficiente para a realização do 2º momento de observação, tendo sido este realizado na seguinte unidade de ensino lecionada (Voleibol), não permitindo a análise do perfil instrucional nas mesmas condições. De certo modo, esta poderá ter sido uma limitação mas também um aspeto positivo, na medida em que os dados recolhidos em contextos diferentes, quer em relação à modalidade quer em relação aos momentos de instrução devido à existência de níveis de desempenho distintos, permitiu verificar se esses fatores interferem na qualidade da instrução, possibilitando averiguar as diferenças existenciais no perfil instrucional da PE em contextos diferenciados.

4.1.3.1.4.3.4 Procedimentos de análise de dados

A análise e interpretação de dados das intervenções instrucionais foram obtidas através de uma caracterização estatística descritiva de frequências (absolutas e relativas) e a sua representação gráfica. Cada variável observada corresponde a uma categoria da respetiva ficha de observação SAMI.

4.1.3.1.4.3.5 Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo procedeu-se, em primeiro lugar, à apresentação do número de ocorrências e dos respetivos valores percentuais dos diferentes momentos de instrução nas dimensões *finalidade* e *forma*, observadas durante as aulas de Badminton (1º Momento) e Voleibol (2º Momento) (Quadros 5 e 6). Em segundo lugar, procedeu-se à discussão dos resultados obtidos no 1º momento de observação e por último, procedeu-se à discussão dos resultados obtidos no 2º momento, comparando os dois momentos de observação.

Quadro 5. Apresentação dos dados da dimensão *Finalidade* da Instrução - Comunicar o objeto e a técnica – 1º Momento

Categorias		1º Momento							2º Momento						
		Frequências Absolutas			Frequências Relativas			Total de categorias	Frequências Absolutas			Frequências Relativas			Total de categorias
		A	D	AP	A	D	AP		A	D	AP	A	D	AP	
Co	Simple	8	5	0	36%	10%	0%	13%	9	1	0	21%	1%	0%	9%
	Justificada	2	1	1	9%	2%	14%	5%	8	4	0	19%	6%	0%	10%
Ct	Simple	10	36	5	45%	73%	71%	69%	16	45	2	37%	66%	50%	55%
	Justificada	2	7	1	9%	14%	14%	13%	10	18	2	23%	26%	50%	26%
Total		22	49	7	27%	59%	8%	100%	43	68	4	52%	82%	5%	100%

Legenda: A- Antes; D- Durante; AP- Após; Co- Comunicar o objeto; Ct- Comunicar a técnica (aulas de Badminton); 2º Momento (aulas de Voleibol).

Quadro 6. Apresentação dos dados da dimensão *Forma* da Instrução - Canal de comunicação e Mensagem – 1º Momento (aulas de Badminton); 2º Momento (aulas de Voleibol).

Categorias		1º Momento							2º Momento						
		Frequências Absolutas			Frequências Relativas			Total de categorias	Frequências Absolutas			Frequências Relativas			Total de categorias
		A	D	AP	A	D	AP		A	D	AP	A	D	AP	
CC	Cve	10	25	5	23%	18%	22%	20%	14	34	4	29%	23%	33%	25%
	Cvi	4	4	0	9%	3%	0%	4%	2	5	0	4%	3%	0%	3%
	Cm	7	37	6	16%	27%	26%	25%	8	42	2	17%	28%	17%	25%
M	Mp	12	55	9	28%	40%	30%	37%	20	63	5	42%	43%	42%	42%
	Mc	3	4	2	7%	3%	9%	5%	1	1	0	2%	1%	0%	1%
	Mr	7	11	1	16%	8%	13%	11%	3	3	1	6%	2%	8%	3%
	Mi	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0	0	0	0%	0%	0%	0%
Total		43	136	23	14%	47%	8%	100%	48	148	12	16%	51%	4%	100%

Legenda: A- Antes; D- Durante; AP- Após; CC- Canal de Comunicação; M- Mensagem; Cve- Comunicação verbal; Cvi- Comunicação visual; Cm- Comunicação mista; Mp- Mensagem precisa; Mc- Mensagem confusa; Mr- Mensagem redundante; Mi- Mensagem indeterminada

No 1º momento de observação, dos 100 minutos observados, resultaram 78 registos de observação referentes à *Finalidade* da instrução e 201 referentes à *Forma* de instrução.

Como é possível verificar através do quadro 3, durante a apresentação da tarefa a instrução da PE incide com mais frequência nas categorias “comunicar o objeto” e a “técnica - simples”. Estes resultados foram ao encontro dos resultados obtidos no estudo realizado a quarenta e oito professores de EF em situação de prática pedagógica do estágio para professores do 2ºciclo do ensino Básico, onde Petrica (2003) verificou que os professores utilizavam preferencialmente a instrução de forma simples, representando 67,9% da totalidade. No estudo realizado por Oliveira (2006), com o propósito de verificar a variabilidade dos comportamentos de instrução na Natação em dois contextos diferenciados: Escola e Clube constatou-se que, os três professores que lecionaram na escola, no que respeita à categoria comunicar o objeto, 87,8% foram simples e apenas 12,2% justificada. O estudo de Piéron (1982) veio demonstrar, tal como representam os resultados do presente estudo, que os professores estagiários têm tendência para se refugiar na informação simples, dedicando-lhe uma maior parcela das intervenções que os professores experientes. No caso específico do presente estudo, estes registos podem ser explicados pela adoção de um discurso rápido e objetivo, com o propósito de rentabilizar o tempo de instrução, aumentando o tempo dedicado à atividade motora dos alunos.

Durante a tarefa, destacaram-se as categorias “comunicar o objeto – simples e justificada” com apenas 10% e 2% e a categoria “comunicar a técnica – simples” com 73% do total dos registos. O estudo elaborado por Cosmo (2014), com o propósito de caracterizar a comunicação nos distintos momentos de instrução nas aulas de Badminton, confirma a grande utilização da categoria Ct-simples durante a tarefa, com 70% do total dos registos. Contudo, esta diferença significativa de ocorrências, poderá ser justificável tendo em consideração a definição da primeira categoria, que diz respeito à apresentação da tarefa podendo ou não ser justificada a importância da sua realização, o que pressupõe um maior número de registo no momentos antes da tarefa. Seguindo o mesmo

raciocínio, a categoria “comunicar a técnica” que incide na transmissão de informação sobre as operações e os aspetos críticos de execução, pode ocorrer no momento antes da tarefa, mas é durante a realização da tarefa que o professor transmite mais instrução através da emissão de feedbacks.

A existência de registos na categoria “comunicar o objeto – simples e justificada” durante a tarefa, poderá reforçar a percentagem de 7% referente à dimensão *Forma* na categoria “mensagem confusa” no momento antes da tarefa, pelo que pressupõe a falta de compreensão da tarefa por parte dos alunos, obrigando a uma nova intervenção da PE fase à explicação/apresentação da mesma.

Na dimensão *Forma* destacaram-se as categorias “Canal de Comunicação – Verbal” no momento antes da tarefa com 23%, “Canal de Comunicação – Mista” no momento durante a tarefa com 27%, “Mensagem-Precisa” no momento antes da tarefa com 28%, durante a tarefa com 40% e após a tarefa com 30%. Segundo os valores apresentados no estudo da autora Cosmo (2014), é possível verificar que as categorias destacadas apresentaram valores similares, sendo que 18% diz respeito à categoria Cm durante a tarefa e 30% à Mp durante a tarefa. A Cve também se verificou como a subcategoria com maior número de ocorrências no perfil instrucional da autora no momento antes da tarefa.

Apesar do número de ocorrências na categoria “Mensagens”, evidenciar as “Mensagens – Precisas”, é importante mencionar, tal como era esperado, a existência de ocorrências nas categorias “Mensagem – Confusa”, no momento antes da tarefa com 7%, durante a tarefa com 3% e após a tarefa com 9%, apresentando um total de 5% das intervenções de instrução e “Mensagem – Redundante” no momento antes da tarefa com 16%, durante a tarefa com 8% e após a tarefa com 13%, apresentando um total de 11% das intervenções de instrução da professora. Estas percentagens constituíram as principais razões para a definição de novas estratégias instrucionais adotadas durante as observações do 2º momento, pois, tal como refere Cosmo (2014) com uma percentagem de 10% de Mr torna-se necessário conferir mais atenção aos momentos de instrução. É importante que a instrução fornecida pelo professor

ao aluno seja o mais claro possível para não suscitar dúvidas. Carreiro da Costa (1995) salienta que a clareza na apresentação da matéria constitui um fator relacionado com a consecução do aluno. Para o mesmo autor, no ensino das atividades físicas, apesar de (Tousignant & Siedentop, 1983), terem constatado que uma tarefa apresentada de uma forma explícita e específica suscita um maior empenho dos alunos na exercitação, os resultados dos estudos “processe-produto” não têm sido concludentes sobre a importância da apresentação da tarefa no progresso dos alunos. De acordo com Carreiro da Costa (1995), Yerg (1977), não encontrou relações inequívocas entre o grau de clareza na apresentação da tarefa e a apresentação.

Como é possível verificar, na categoria “Canal de Comunicação” no momento antes da tarefa a percentagem mais evidente refere-se à subcategoria Cve, contudo se compararmos as categorias do “Canal de Comunicação” verifica-se que os valores não apresentam uma grande disparidade na Cve e Cm (23% e 16%, respetivamente). No momento durante a realização da tarefa essa diferença inverte-se, sendo mais acentuada na Cm com 27% do que na Cve com 18%. Estas percentagens permitem concluir que, sobretudo durante a tarefa, a PE privilegia a demonstração em parceria com a mensagem verbal e, segundo os estudos realizados por Kwak (2005) os praticantes que usufruem de explicações verbais e demonstrações completas, são mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentando melhores características técnicas de execução e uma memorização melhor da informação recebida. É de realçar a importância atribuída a esta estratégia instrucional no contexto do ensino das atividades desportivas, na medida em que possibilita a visualização por parte do aluno dos movimentos a executar (Rink, 1994). O total da categoria Cm apresenta um valor positivo (25%), se considerarmos que Piéron (1982) não encontrou valores superiores a 8% nos professores experientes e 3% nos estagiários. O mesmo se pode dizer se tivermos em consideração os 14% na Cve durante a tarefa no estudo realizado por Cosmo (2014).

Depois de recolhidos e analisados os dados relativamente ao 1º momento de observação, nas aulas observadas correspondentes ao 2º momento foram aplicadas novas estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das

tarefas, seguindo as seguintes linhas-mestras: captar atenção dos alunos; selecionar as informações relevantes: apresentar a tarefa e a importância da sua realização para a obtenção dos objetivos, referenciar a tarefa aos contextos que lhes dão sentido, aos seus contextos autênticos, apresentar os critérios de execução e a importância da sua aplicação para ajudar os alunos a apreciar a relevância dos conteúdos, das metodologias e das atividades propostas.

Analisando o 2º momento de observação, dos 100 minutos observados, resultaram 115 registos de observação referentes à *Finalidade* da instrução e 208 referentes à *Forma* de instrução. Comparativamente com os resultados do 1º momento, observa-se um aumento no número total de registos, com maior destaque para as intervenções da professora quanto à *Finalidade*. Possivelmente, a existência deste aumento poderá ser explicado, pelo facto de as aulas de Voleibol terem sido lecionadas a dois níveis de desempenho distintos, o que pressupõe maior número de tarefas, logo, um maior número de registos no que concerne à apresentação das tarefas e transmissão das formas e/ou aspetos críticos de execução.

Na dimensão *Finalidade* a categoria “comunicar a técnica – simples” continua a destacar-se no perfil instrucional da professora no momento antes e durante a tarefa. Contudo, importa salientar a diferença apresentada nas categorias “comunicar o objeto” e a “técnica – justificada” relativamente ao 1º momento, onde se pode verificar o dobro da percentagem em ambas as categorias. Os resultados apresentados no estudo realizado por Oliveira (2006), ao fazer a comparação entre os valores obtidos nas categorias Ct- simples e Ct- justificada dos professores que lecionam na escola, verificou uma diferença significativa, sendo que 90,8% refere-se à Ct- simples e apenas 9,2% justificadas, estes resultados podem confirmar a predileção destas categorias nas intervenções dos professores.

Tal como foi possível constatar no 1º momento, a categoria Co – simples durante a tarefa deteve uma percentagem de 10%, o mesmo não se constatou no 2º momento, tendo existido uma redução considerável, apresentando-se apenas com 1% das ocorrências totais durante a tarefa. O mesmo sucedeu no

número de registo relativamente à categoria “Mensagem – Confusa” (1%), ressaltando o empreendimento de alguns cuidados na transmissão de informações com qualidade e clareza necessária para a compreensão das tarefas por parte dos alunos. A categoria Co- Justificada no momento durante a tarefa, deteve um aumento que poderá ser explicado pela diferença de tarefas propostas nas duas unidades didáticas, sendo que, nas aulas de Voleibol realizaram-se várias situações progressivas de aprendizagem, havendo a necessidade de salientar, em determinados momentos, a importância da realização da tarefa para a situação de jogo.

Na dimensão *Forma* salientaram-se as mesmas subcategorias que no 1º momento mas com um aumento mais acentuado na transmissão de mensagens precisas. Este aumento da percentagem, comparativamente com o 1º momento de observação, permitiu a redução do número de ocorrências nas restantes subcategorias. Assim, tendo em consideração o objetivo do estudo, importa evidenciar a redução do número de registos relativamente às subcategorias Mc que apresenta no momento antes da tarefa 2%, durante a tarefa 1% e após a tarefa 0%, obtendo apenas 1% no total por categorias e Mr que apresenta no momento antes da tarefa 6%, durante a tarefa 2% e após a tarefa 8%, obtendo apenas 3% no total por categorias. Estas percentagens permitem concluir que as estratégias e cuidados aplicados nos momentos de instrução, relativamente ao 2º momento de observação, permitiram reduzir o número de Mensagens Confusas e Redundantes e aumentar o número de Mensagens Precisas através de um discurso objetivo, claro, fluido e assertivo possibilitando a compreensão, não só do que fazer mas como fazer, porque fazer, onde e quando fazer por parte do aluno. É fundamental a compreensão eficaz das tarefas reconhecida não só pelo comportamento dos alunos no momento de iniciarem a prática motora, mas também com aplicação do questionamento. *“Após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de apresentação das tarefas motoras, de uma demonstração, de organização de grupos, etc., é muitas vezes necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida”* (A. Rosado & I. Mesquita, 2011, p. 101). Depois destes períodos, muita informação

pode não ser recebida ou compreendida pelos alunos, suscitando dúvidas. Assim, o controlo da informação transmitida aparece como fundamental.

As diferenças de percentagens referidas no 1º momento acerca das subcategorias Cve e Cm nos momentos antes e durante a tarefa continuam-se a evidenciar no perfil instrucional da PE. Contudo, é possível verificar no quadro 4 que as subcategorias apresentam a mesma percentagem de 25%, relativamente ao número total de ocorrências por subcategorias, tendo existido uma diminuição do valor de Cm, que poderá ser justificado pelas diferenças existenciais das unidades de ensino, uma vez que Badminton apresenta-se como uma modalidade individual, com ações mais precisas e técnicas. No estudo realizado por Oliveira (2006) o mesmo não se verifica, destacando-se a subcategoria Cm com 55,4% para 44,6% na subcategoria Cve, o que indica que os professores utilizaram com mais frequência a comunicação mista. Outros resultados apresentados no mesmo estudo confirmaram com uma percentagem nula de Cvi (0%), a percentagem diminuta da PE relativamente à utilização da subcategoria nos vários momentos de instrução. Ainda comparativamente com o estudo de Oliveira (2006), a percentagem obtida pelos professores na subcategoria Mp com 84,6%, Mr com 5,8% e apenas 4,5% de Mc, percentagens obtidas em relação às restantes subcategorias da categoria “Mensagem”, vai ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, destacando-se no discurso da PE as Mp com 42% e os valores reduzidos de Mr (3%) e de Mc (1%), no entanto, estas percentagens foram obtidas em relação a todas as categorias da dimensão *Forma*, por essa razão as percentagens apresentam valores mais reduzidos.

As intervenções de instrução nos momentos após a tarefa verificaram-se inferiores no 2º momento comparativamente com o 1º momento nas dimensões observadas *Finalidade* e *Forma*. Possivelmente a existência deste resultado poderá ser explicada pela organização da aula, mais concretamente pelo tempo dedicado à prática motora e ao facto de estas serem lecionadas a dois grupos de alunos, necessitando de transições rápidas entre as tarefas, o que reduz o tempo disponível para a realização do balanço das mesmas.

4.1.3.1.4.4 Conclusão

Com este estudo é possível concluir que, no 1º momento de observação, quanto à finalidade de instrução, a PE, antes da tarefa recorre, maioritariamente, à comunicação do objeto e da técnica de forma simples, esta última subcategoria destaca-se das restantes nos momentos durante e após a tarefa. Quanto à forma de instrução a professora utiliza como preferência o canal de comunicação-verbal antes da tarefa, o canal de comunicação-mista durante a tarefa e as suas instruções demonstram ser, na sua maioria, precisas. Porém, as mensagens-confusas e redundantes obtiveram uma percentagem que determinou a aplicação de novas estratégias instrucionais. No que respeita aos momentos de instrução (antes, durante e após), a professora emite mais instrução durante a prática.

No 2º momento de observação, surgiram algumas alterações com aplicação de novas estratégias instrucionais. Estas permitiram reduzir o número de mensagens confusas e redundantes, essencialmente antes e durante a tarefa, aumentar o número de Co e Ct- justificadas antes da tarefa e diminuir a percentagem da subcategoria Co- simples obtida durante a tarefa.

O presente estudo permitiu confirmar a percepção que a professora possuía relativamente ao discurso adotado durante as suas intervenções instrucionais comprovado pelas percentagens das subcategorias Mc e Mr. Após tomada de conhecimento dos resultados do 1º momento e da sua discussão, tornou-se fundamental determinar e aplicar novas estratégias instrucionais para a redução do número de frequências relativas a estas subcategorias. As estratégias revelaram-se determinantes para a melhoria dos processos instrucionais, confirmando a importância da preparação dos momentos de instrução que influenciam a aprendizagem dos alunos.

Este estudo pode, eventualmente, servir como ponto de partida para pesquisas e estudos futuros mais aprofundados.

4.1.3.1.4.5 Referências bibliográficas

- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Carreiro da Costa, F. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudos das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associadas ao Êxito de uma Unidade de Ensino*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Cosmo, A. (2014). *A reconstrução do meu ano de estágio: Entre emoções, vivências e experiências no ensino da Educação Física e a luta pelo sonho*. . Porto: Cosmo, A. Dissertação de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Dolye, W. (1990). Theme in Teacher Education Research. In R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research Association*. New York: MacMillan.
- Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on Middle School Students' Skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17, 1, 7.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Mesquita, I. Dissertação de Doutoramento apresentada a FCDEF-UP.
- Oliveira, M. (2006). *Variabilidade dos comportamentos de instrução em dois contextos diferenciados*. Ilha da Madeira: Oliveira, M. Dissertação de Licenciatura em Educação Física e Desporto apresentada a Universidade da Madeira.
- Petrica, J. (2003). *A formação de professores de Educação Física. Análise da dimensão visível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Vila Real: Petrica, J. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.

- Piéron, M. (1982). Contribution de l'Observation des Enseignants a la Méthodologie des Activités Physiques et Sportives. *Em Revue de l'Education Physique*, 2, 22, 13-18.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, Illinois: Humer Kinetics.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto* (2 ed.). Lisboa: FMH Edições.
- Serra, M. C. d. A. S. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. Porto: Mabel Serra.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). Qualitative Analysis of Task Structures in Required Secondary Physical Education Classe. *Jornal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, 47-57.
- Werner, P., & Rink, J. (1989). Case Studies of Teacher Effectiveness in Second Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Yerg, B. (1977). *Relationships Between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in the Psychomotor Domain*. Yerg, B. Dissertação de Doutoramento apresentada a University of Pittsburgh.

4.1.3.2 Uma Experiência Enriquecedora: 1º Ciclo

No início do ano, o NE juntamente com a PC discutiu a possibilidade de, durante todo o ano de estágio, cada elemento do núcleo usufruir da oportunidade de lecionar a disciplina das Expressões Físico-Motora de uma turma do 1º ciclo em duas das escolas pertencentes ao agrupamento da EC. Esta vertente representa funções, responsabilidades e tarefas que extravagavam as exigências patenteadas nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional mas, no caso de existirem condições, todos os intervenientes devem trabalhar para que esta experiência possa fazer parte da formação do EE. Nestes termos, a EC apresentou todas as conjunturas e este desafio foi aceite com bastante agrado e com total certeza de que seria um grande potenciador do nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação inicial exigida nesta faixa etária desencadeou em mim uma responsabilidade acrescida que se prendeu não só com o desenvolvimento motor mas também social e pessoal. No entanto, o que inicialmente expectava que fosse a minha maior preocupação e foco de intervenção foi de imediato descartado devido às características da turma e dos alunos. Desta forma, uma das grandes preocupações durante todo o ano letivo, teve como base a transmissão de regras e de valores, tais como a cooperação, o *fair-play*, o espírito de equipa, a superação, o relacionamento interpessoal e de grupo, entre outros para que fosse possível criar um ambiente proporcionador de aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento das habilidades motoras básicas e a aquisição de hábitos e comportamentos de estilos de vida saudáveis. Assim, foi fundamental realizar um trabalho de sensibilização para o cumprimento das regras e normas, a criação de tarefas que permitissem incutir os valores desportivos e momentos de reflexão e avaliação que incutisse no aluno a responsabilidade e o compromisso de cumprir com os objetivos estipulados em cada aula.

A preparação para uma intervenção de qualidade que respondesse às exigências da formação inicial teve como alicerce as orientações programáticas e toda a experiência da PC. Assim, apesar de não nos ter sido exigido a

realização de um planeamento pormenorizado, todas as aulas foram criteriosamente projetadas por mim e, em alguns casos, foram preparadas juntamente com um dos elementos do NE na realização de torneios inter-turmas. Desta forma, procurei enriquecer o reportório dos alunos com um leque de atividades que fomenta-se o desenvolvimento das capacidades motoras, em grande parte através de estafetas e circuitos, a qualidade das habilidades presentes nos jogos pré-desportivos e o desenvolvimento das ações técnico-táticas específicas de modalidades como o Futebol, Tag Rugby, Basquetebol e Andebol. Uma das grandes preocupações na preparação de cada aula prendeu-se com o empreendimento da vertente lúdica e da competição com o propósito de aumentar o gosto pela prática desportiva e promover um envolvimento significativo e motivador.

Todas as estratégias implementadas traduziram-se numa mais-valia para o cumprimento dos objetivos estipulados nas diversas áreas do desenvolvimento dos alunos. E, neste sentido, avalio de forma bastante positiva todo o trabalho desenvolvido pelos resultados que foram alcançados. Apesar do reduzido tempo semanal, foi incrível a relação criada com a turma e a evolução dos alunos a todos os níveis.

Em retrospectiva, e já com uma nostalgia à mistura recordo os meus alunos sempre entusiastas e alegres, com características que me fizeram refletir, (re)ajustar, (re)construir e (re)pensar novas e diferentes estratégias, metodologias de ensino e tarefas capazes de responder às necessidades e dificuldades de cada um. Aqui, menciono a fantástica e inesquecível experiência de contactar com um aluno com deficiências motoras, portador de cadeira de rodas. Apesar do aluno não ter frequentado assiduamente as aulas, sempre que compareceu fiz questão de o envolver nas atividades e, é desta experiência que levo uma das maiores satisfações por ver a sua alegria e exaltação em participar e fazer parte de uma equipa. Assim, todas as vivências que os meus alunos me proporcionaram, tornaram esta experiência tão gratificante como enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional, aumentando o gosto e a certeza de que lecionar neste ciclo de ensino será uma pretensão futura.

4.1.4 A Complexa Tarefa de Avaliar

A avaliação deve ser compreendida como um processo que inicia, acompanha e encerra todo o sistema de aprendizagem. É através dela que determinamos a extensão com que os objetivos educativos se realizam. No entanto, também é com base nela que são definidos esses mesmos objetivos, os ajustamos quando necessário e verificamos o seu alcance. Posto isto, pode-se definir a avaliação como um processo fulcral, contínuo e coerente que decorre durante todo o ano letivo, identificando os possíveis progressos ou retrocessos no processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação permite avaliar não só os alunos mas também o professor e o processo, assumindo como um dos principais objetivos o de aprimorar o ensino e a aprendizagem e o de aumentar a capacidade do docente para que seja capaz de medir o desempenho dos alunos de forma qualitativa e quantitativa. Siedentop e Tannehill (2000) acrescentam que a avaliação, não é só a oportunidade que os alunos possuem para demonstrar o seu conhecimento, capacidade, compreensão e aplicação dos conteúdos aprendidos, mas também é uma forma do professor melhorar a qualidade do seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

Logo no início do EP a PC facultou a todos os elementos do NE os critérios de avaliação elaborados pelo grupo de EF, onde estão referidas as percentagens de cada domínio, a ponderação definida para cada modalidade de cada período, os critérios e os níveis de avaliação de cada domínio e de cada modalidade. Com este documento, e antes de iniciar este processo, sentia que tudo iria dar certo e que a tarefa de avaliar seria simples, contudo, as minhas previsões não foram acertadas. Toda a informação prescrita no documento verificou-se relevante, no entanto, com muitas informações relativas aos critérios e níveis de avaliação das modalidades desfasadas da realidade dos meus alunos e do seu processo de ensino-aprendizagem, havendo assim a necessidade de adaptar ou mesmo elaborar o instrumento, com níveis e critérios de avaliação de acordo com o processo de ensino.

Apesar de a avaliação estar sempre presente, na medida em que não podemos deixar de observar e avaliar todos os indicadores do processo ensino-aprendizagem, esta foi realizada segundo os três tipos de avaliações, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira apresenta um carácter prognóstico que permite ao professor determinar o estado inicial de conhecimentos dos alunos e, por sua vez, definir e adequar os conteúdos a abordar. Realizei este tipo de avaliação de forma formal apenas na UD de Basquetebol, nas restantes não elaborei nenhum instrumento de avaliação, no entanto, a primeira aula também teve como propósito observar e avaliar o nível de desempenho dos alunos para posteriores alterações na extensão e sequência da matéria. O motivo pelo qual não realizei nas restantes UD's prendeu-se com o facto de os alunos não possuírem experiências anteriores como é o caso do Badminton (6ºano) e pelo facto do número de aulas disponível para cada UD ser significativamente reduzido, situação apresentada no ponto “Do Modelo de Estrutura de Conhecimento à Unidade Didáctica”.

Na avaliação prognóstica realizada na UD de Basquetebol foi utilizado uma lista de verificação a partir de uma escala dicotómica (Anexo II), dividida em ações com bola e ações sem bola, permitindo uma rápida e fácil leitura, para que conseguisse dedicar grande parte do meu tempo a observar os alunos e não a ler os parâmetros. No caso da UD de Tag Rugby a elaboração da extensão e sequência de conteúdos teve como alicerce o manual *“Tag Rugby na Escola”* e como este sugere, o ensino da modalidade no 3º ciclo deve ser iniciado partindo do nível introdutório aumentando a complexidade de forma progressiva. Assim, partindo desta perspetiva a avaliação prognóstica não se justificava. Relativamente às UD's de Atletismo, Ginástica e Badminton, devido ao reduzido número de aulas e às características das modalidades, apresentando grande exigência a nível técnico, adotei uma abordagem dos conteúdos da base para o topo para que os alunos adquirissem as bases e as desenvolvessem através de um ensino progressivo durante as aulas. Em relação às UD's de Futebol e Voleibol, através do conhecimento adquirido relativamente aos alunos, defini dois níveis de desempenho, que se confirmaram nas aulas seguintes e elaborei as UD's respeitando as dificuldades e necessidades de cada nível. Por último, a

UD de Dança, tendo em conta o objetivo estipulado, julgo que não faria sentido realizar a avaliação prognóstica para a aprendizagem de uma coreografia que incidia em vários conteúdos mas que a sua lecionação não dependeria do nível dos alunos. Apesar de grande parte das UD's não terem partido dos resultados da avaliação inicial realizada formalmente, a sua planificação teve por base o nível de desempenho dos alunos, demonstrado na primeira aula, através da observação e avaliação informal e, nesse sentido, o ensino de cada UD respeitou as dificuldades e necessidades dos alunos de forma a possibilitar a evolução da performance.

A avaliação formativa teve lugar durante todo o processo ensino-aprendizagem de forma natural e informal, através da observação direta dos alunos e da interação contínua e constante entre o professor e aluno. Esta materializou-se na redação, leitura e análise das reflexões de cada aula, no qual eram explicitadas as dificuldades, os erros, os sucessos, os indicadores comportamentais e as estratégias utilizadas na regulação do processo ensino-aprendizagem. As ilações daí advindas permitiram regular o processo de ensino-aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas, o cumprimento ou não dos objetivos iniciais propostos e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois tal como refere Bento (2003, p. 175) *“sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”*.

A avaliação sumativa, embora tenha sido realizada no final de cada UD, esta resulta de um processo contínuo. Assumisse como um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidade e atitudes dos alunos. É a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos. Permite fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação, utilizando informação recolhida no âmbito da avaliação formativa atribuindo uma classificação final a cada um dos alunos.

Nas UD's de Tag Rugby, Basquetebol, Futebol e Voleibol a avaliação sumativa foi realizada sob a forma de jogo reduzido; no Atletismo através da realização do salto em altura e triplo salto completo; no Badminton foi realizada recorrendo a uma sequência de batimentos e jogo 1x1; na Ginástica através de uma sequência gímnica elaborada pelo aluno no caso do 9ºano e no caso do 6ºano uma sequência rítmica e gímnica elaborada pelo professor; e, na Dança através de uma coreografia final. O instrumento utilizado para o registo nas modalidades do 1º período (Atletismo, Basquetebol e Tag Rugby) foi a lista de verificação com apenas dois critérios de êxito (✓ - Executa; X - Não Executa), nas modalidades do 2º e 3º período (Futebol, Badminton, Ginástica e Voleibol) foi utilizado o mesmo instrumento, contudo, foram estabelecidos critérios de êxito classificados numa escala de 1 a 3, (1 - Não executa; 2 - Executa com dificuldade; 3 - Executa) (Anexo III) e na modalidade de Dança foi utilizado uma escala de apreciação (Anexo IV) utilizando critérios de desempenho de 1 a 5.

A utilização dos diferentes instrumentos permitiu-me identificar as vantagens e desvantagens de cada um. Quanto ao primeiro, a grande vantagem em relação ao segundo verificou-se no momento da leitura e do registo pela sua acessibilidade e a desvantagem prendeu-se com o facto de perder alguma precisão de registo das observações, dificultando a distinção de performance entre os alunos. Esta desvantagem foi mais acentuada no instrumento utilizado no primeiro período, tendo-se revelado numa condicionante na classificação dos alunos. Por essa razão, foi fundamental a alteração dos critérios de êxito, possibilitando uma avaliação mais precisa. O segundo, pelo contrário, apresentou maior precisão na qualidade de execução, contudo, a presença de muitos critérios também dificulta a observação e avaliação com rigor dos conteúdos. O momento de avaliação na UD de Dança foi captado através de vídeo o que permitiu realizar a avaliação dos alunos posteriormente, recorrendo à gravação as vezes necessárias. Caso a avaliação fosse realizada no momento da aula com o mesmo instrumento, seria impossível avaliar todos os conteúdos em todos os alunos. Concluindo, as características da modalidade, as condições de avaliação, a forma como esta se processa são aspetos a ter em consideração no momento da definição do instrumento e dos critérios avaliar.

Ao fazer uma retrospectiva, consigo identificar quais foram as causas das dificuldades sentidas nesta árdua tarefa de avaliar e classificar. A minha inexperiência conjugada com a dificuldade em realizar duas tarefas em simultâneo, sem me abstrair de nenhuma delas foram as principais responsáveis.

“Durante a avaliação estava demasiado preocupada em conseguir avaliar todos os alunos de forma coerente e justa, descentrando-me daquilo que realmente estava acontecer ao meu redor”.

(Reflexão aulas nº 35 e 36 - UD Basquetebol - 9º ano)

Uma das primeiras dificuldades sentidas prendeu-se com o planeamento da avaliação. Quer no primeiro como no último momento, foram várias as questões colocadas: Qual o instrumento mais adequado para utilizar em determinada modalidade? Quais os critérios e níveis que devem ser definidos? De que forma devem ser estruturados os critérios avaliar? A constante interação e diálogo com os colegas de estágio e PC foram fundamentais para obter algumas orientações, mas foi no confronto com o contexto real que as dificuldades sentidas suscitaram a necessidade de adaptar e definir outras metodologias e instrumentos mais eficazes e adequados as circunstâncias vividas. O seguinte excerto é um dos exemplos desta prática:

“Relativamente ao instrumento utilizado, check-list com apenas dois critérios de êxito (executa ou não executa), verifiquei que a precisão da avaliação é extremamente limitada e que a qualidade de execução não é alvo de avaliação.

Estas limitações condicionam a avaliação dos alunos, pois não permite uma avaliação e classificação precisa e justa”.

(Reflexão aulas nº 35 e 36 - UD Basquetebol - 9º ano)

Após verificar a incapacidade do instrumento e as dificuldades levantadas na avaliação e classificação dos alunos, foi necessário adaptar o instrumento nos seguintes momentos de avaliação:

“Comparando com o instrumento de avaliação utilizado nas avaliações do 1º período, posso concluir que através desta escala com 3 critérios de êxito (1-não executa; 2-executa com dificuldades; 3-executa) a avaliação e classificação

atribuída é mais precisa e justa, possibilitando uma maior diferenciação entre alunos”.

(Reflexão aula nº52- UD Futebol - 9ºano)

Nas primeiras avaliações o momento formal de avaliação também despertou algumas dificuldades e inseguranças. Pela falta de experiência na conceção da grelha de avaliação, os critérios avaliar apresentavam-se com um número bastante extenso, sem uma definição curta e objetiva e as estratégias para avaliar ainda não se faziam sentir. O desempenho proveniente destes fatores não permitia uma avaliação completa, pois demorava muito tempo a atribuir uma classificação, e proporcionava nervosismo, ansiedade e insegurança. No final da primeira avaliação, recordo-me de referir exatamente estas dificuldades e erros como é possível verificar no seguinte excerto:

“No que diz respeito avaliação dos alunos, senti muitas dificuldades em conseguir observar todos os critérios em todos os alunos devido à quantidade de conteúdos avaliar e ao facto de estes apresentarem uma definição demasiado longa, fazendo-me sentir algum nervosismo, ansiedade e insegurança”.

(Reflexão aulas nº 17 e 18 - UD Tag Rugby - 9º ano)

À medida que fui ganhando alguma experiência com a minha prática, com a observação da prática dos elementos do NE e outros docentes e com os diálogos com a PC e PO o processo ficou mais fácil, rápido e a minha capacidade de observar e avaliar o desempenho dos alunos tornou-se mais eficaz e segura. Com o tempo fui interpretando os momentos formais de avaliação sumativa numa perspetiva de continuidade. Isto quer dizer que o momento de avaliação sumativa, não tem que ser propriamente um momento exato onde atribuímos uma nota a cada critério, mas antes um momento onde é possível retirar algumas ilações e dúvidas sobre o desempenho de determinados conteúdos.

“O momento da avaliação teve o grande objetivo de retirar algumas dúvidas de alguns alunos e não avaliar tudo em todos os alunos de forma específica. Desta forma, consegui cumprir o objetivo da aula e com mais facilidade”.

(Reflexão aula nº 52 - UD Futebol - 9º ano)

Para além da avaliação sumativa das habilidades motoras (40% da nota final) está também foi realizada nos domínios cognitivos (10 % da nota final), condição física (20% da nota final) e atitudes (30% da nota final).

Atendendo ao referido, concluiu-se que a classificação final do aluno depende não só do saber-fazer, mas também do saber e saber-estar. Para dar resposta a estes domínios no final de cada período apliquei um teste escrito sobre todas as UD's lecionadas e a aptidão física, para avaliar o nível de conhecimento teórico. Os conceitos psicossociais foram alvo de avaliação em todas as aulas de forma informal com algumas anotações no livro "*registo do professor de Educação Física*". A avaliação da condição física que diz respeito ao domínio do saber-fazer exigia momentos de trabalho específico e um instrumento capaz de a avaliar. No 1º período as capacidades motoras foram avaliadas através dos testes de FitnessGram realizados no início e no final do período. Os resultados obtidos no início e no final do período foram comparados para atribuição do nível (nível 1 - revela diminuição dos níveis iniciais; nível 2 - não denota evolução; nível 3 - denota evolução em alguns itens; nível 4 - denota evolução em todos os itens com adjetivação superlativa; nível 5 - denota evolução em todos os itens com adjetivação superlativa absoluta). No 2º período não eram atribuídas no planeamento geral, aulas destinadas para aptidão física e, nesse sentido, existiu a necessidade de definir outra estratégia para avaliar a condição física do aluno. Assim, optei por uma avaliação mais subjetiva onde as capacidades motoras eram avaliadas através do empenho e seriedade dos alunos durante a realização dos exercícios para desenvolver a condição física. Por último, no 3º período, apesar de no planeamento geral dispor de 3 aulas para a aptidão física, na elaboração do PIT substitui essas aulas pelas UD's de Dança e Voleibol, pelo facto de estas apresentarem um número de aulas muito reduzido. Assim, utilizei a estratégia anterior, no entanto, os momentos para avaliar especificamente a condição física foram diminutos o que se refletiu numa dificuldade e condicionante para a atribuição da classificação.

Para além dos domínios avaliar, a pontualidade e o facto de o aluno comparecer ou não com todo o material adequado também foram tidas em consideração na atribuição da classificação final do aluno.

Todo este processo de avaliação ao aluno só fez sentido quando acompanhado pela minha autoavaliação realizada ao longo do ano letivo. Esta reflexão crítica sobre a minha atuação permitiu-me desenvolver a capacidade de avaliar, desenvolver práticas significativas, melhorar a minha atuação em todos os sentidos e atingir novos patamares.

4.2 Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional ⁶ (ano 2014-2015, p.6), *“esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”*. Têm como objetivo *“contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora”*. Para responder aos objetivos desta área foi fundamental a atitude dinâmica da PC que desde o começo fez questão de nos integrar na escola, incentivando-nos para a presença assídua na sala dos professores, na interação com os docentes e na participação de todas as atividades que intervinha ou que faziam parte da turma residente e partilhada.

A responsabilidade do grupo de EF em organizar todos os meses uma atividade competitiva para todos os discentes e uma atividade competitiva, no final de cada período, para os vários elementos da comunidade escolar (docentes, funcionários e alunos), foram atividades não letivas que fizeram parte do relatório de todos os elementos do NE e que contribuíram, em grande parte, para o alcance dos objetivos pessoais inerentes a esta área e assumiram-se como um papel fundamental para a escola e alunos, na medida em que

⁶Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP: 2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

contribuíram para a socialização, para o aumento do gosto pela EF, pela prática de atividades físicas, entre outras.

Porém, a minha intervenção junto da comunidade escolar não ficou por aqui. Intervim e participei em todas as reuniões de departamento de expressões, do grupo de EF e de conselho de turma sempre com uma atitude ativa e proactiva, estive responsável pelo Projeto de *“Educação para a Saúde”* com a modalidade de Futsal ao longo de todo o ano, acompanhei os alunos no torneio de Tag Rugby no âmbito do desporto escolar e visitas de estudo, participei e intercedi no controlo das atividades EcoBikes, do dia da “Pêro”, jantar de finalistas, visita de estudo ao parque aquático de Amarante, festa de Halloween e, por último, na organização e controlo da Festa de Natal que teve como responsável a minha turma residente.

O contacto, participação e a envolvimento em todas as atividades enunciadas permitiram constatar que a essência do professor de EF vai muito além da lecionação das aulas, ou seja, as tarefas a desempenhar enquanto professor de EF vai além da conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Seguindo esta perspetiva Silva (2009) afirma que o professor além de gestor da aula tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar, e ainda gestor de interação com a comunidade. Assim, a capacidade profissional do professor, terá que ir, obrigatoriamente, além das tarefas didáticas de planear, realizar e avaliar.

Segundo a perspetiva de Cardoso et al. (2014) tornar-se professor pressupõe uma aprendizagem através da experiência com outras pessoas nos locais de trabalho, ou seja, é através das interações estabelecidas entre os elementos da comunidade, traduzida por conversas autênticas e significativas que a identidade profissional é moldada. Nesse sentido, reconheço que toda a minha participação, intervenção e interação com os membros da comunidade escolar permitiu-me não só a aquisição de conhecimentos mas também a construção e reconstrução da minha identidade docente.

No ponto seguinte será aprofundado o teor das atividades competitivas, retratados os procedimentos habituais, a minha intervenção nas atividades e

junto da comunidade escolar, o desenvolvimento profissional e pessoal que estas me proporcionaram e, finalmente, alguns pontos de vista e conclusões fruto das reflexões diárias.

4.2.1 O Culminar da Participação nas Atividades Não Letivas

As atividades competitivas não letivas estão inseridas no plano anual de atividades a realizar na escola, com um dia reservado de cada mês. A organização das atividades competitivas era da responsabilidade do grupo de EF, no entanto, o NE é que ficou encarregue por toda a organização de todas as atividades. Estas não eram de carácter obrigatório e decorriam da parte da manhã durante o período de aulas. Este fator levava à participação de muitos alunos, mas a restrição aos alunos com faltas disciplinares também limitava o número de participantes.

A primeira atividade realizada pelo NE foi o torneio de Basquetebol no dia 21 de outubro, posteriormente o Corta-Mato no dia 19 de novembro, de seguida o torneio de Andebol no dia 11 de dezembro, no 2º período torneio de Badminton no dia 30 de janeiro e por último a atividade competitiva Mega Salto e Mega Sprint no dia 18 de março.

Na organização da primeira atividade competitiva foi imprescindível a ajuda, colaboração e orientação da PC, mas à medida que o NE foi adquirindo os conhecimentos acerca da organização e que cada elemento foi conquistando confiança deixando de parte alguma timidez inicial, conseguimos assumir uma participação mais central, ou seja, mais ativa na exposição de ideias, o que resultou em momentos de maior autonomia, momentos de partilhas de conhecimentos, pontos de vistas e experiências. Estes momentos de trabalho entre os vários elementos do NE foram fundamentais para o aumento da cooperação, entre ajuda e dinamismo, que resultou em ganhos de confiança e conhecimento acerca de cada um, revelando-se essencial para o trabalho a realizar noutras vertentes e na criação de um ótimo ambiente.

Apesar dos professores de EF não terem prestado o contributo na parte organizativa, foi fundamental a colaboração destes na promoção das atividades

competitivas junto dos alunos e no desempenho de algumas tarefas no dia da realização dos torneios. Assim, o contacto e o trabalho conjunto com estes profissionais no dia das atividades competitivas, também se verificou como uma mais-valia para a integração na comunidade escolar e para estabelecer uma proximidade que permitiu, uma vez mais, a partilha de conhecimentos e experiências.

Tal como era realizado este trabalho de promoção dos torneios por parte dos professores de EF, também me era impingido que tivesse a mesma atuação. Contudo, a minha atuação não se resumiu na transmissão da informação aos alunos. Logo no primeiro evento desportivo senti que era necessário uma intervenção especial, enquanto professora de EF, no sentido de promover e motivar os meus alunos para a participação nas atividades competitivas. Fomentar o gosto pela prática desportiva parecia, inicialmente, uma tarefa impossível de ser alcançada, pois a desmotivação e a falta de vontade e competitividade para participarem nas atividades não letivas foi desde logo demonstrada pelos alunos. No entanto, o trabalho dedicado neste sentido foi recompensado pela presença e competitividade dos mesmos em todas as atividades competitivas, tendo sido um grande motivo de orgulho.

O dia das atividades competitivas começava sempre com a organização dos últimos preparos que, ainda assim, revelavam-se sempre insuficientes para evitar imprevistos. Em todas as atividades fomos confortados com várias situações imprevisíveis que necessitavam de uma resposta imediata. Nem sempre foram fáceis e acredito que por vezes não tenham sido as mais corretas, no entanto, foram sempre aceites e apoiadas pela PC. À medida que lidava com os obstáculos que se faziam sentir, a capacidade de responder de forma rápida, segura e autónoma foi melhorando consideravelmente, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

O sentido de responsabilidade em dar cumprimento às funções que tinha que desempenhar nas atividades e às funções de professora faziam-se sentir com grande arbítrio. E, para além de todas as preocupações inerentes às atividades, tive sempre o cuidado de ser e demonstrar ser, um exemplo para

toda a comunidade de alunos, de forma a promover a disciplina de EF, promover o investimento de práticas desportivas e de estilos de vida ativos.

Em todas as atividades, desempenhei funções diversificadas como por exemplo: responsável pelo preenchimento das fichas de jogo, distribuição de coletes, controlo dos campos, função de árbitro, controlo das entradas para os balneários, entre outras. Este leque de experiências foi sem dúvida determinante para uma integração mais rápida, para uma envolvimento com o meio e com os alunos significativa e para o estabelecimento de uma relação consistente, calorosa, amigável, confiante e respeitosa com todos.

A reflexão e o sentido crítico sobre as atividades competitivas foi mais uma tarefa que acompanhou todo o meu EP, pois apesar de estas apresentarem um valor indiscutível no desenvolvimento e formação dos alunos, existiram alguns aspetos que, na minha perspetiva, devem ser tidos em consideração nos anos seguintes. Uma das regras estabelecidas pelo grupo de EF dizia respeito à proibição na participação dos alunos com faltas disciplinares a qualquer disciplina no respetivo período. Esta regra levantou vários problemas pelo facto dos professores de EF não terem conhecimento das faltas disciplinares dos alunos e pela questão do tempo que estas demoram a entrar no sistema, como é exemplo disso o seguinte excerto:

“Após a realização dos dois primeiros jogos foi-nos entregue uma folha com os nomes dos alunos com faltas disciplinares onde verificamos que muitos dos alunos que jogaram os 1ºs jogos tinham faltas disciplinares e sendo assim as suas equipas seriam prejudicadas pela sua desclassificação”.
(Reflexão da atividade competitiva de Andebol)

Os problemas levantados foram transversais a todas as atividades e, por várias vezes, mencionei que esta regra deveria ser revista e discutida pelo grupo de EF, pois o facto de influenciar negativamente as atividades era motivo mais que suficiente, contudo, não foi o sucedido.

O Corta-Mato era esperado como a atividade com menor adesão por parte dos alunos e talvez existisse alguns aspetos que proporcionassem esta situação. Enquanto aluna sempre participei no corta-mato das escolas que frequentei e, mesmo sabendo à partida que não conseguiria alcançar o pódio, adorava

participar pela envolvimento e ambiente que era vivido. Toda a manhã era, exclusivamente, dedicada à realização da atividade para que fosse possível toda a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos e encarregados de educação) assistirem às provas. Toda aquela comunidade gerava um clima completamente fascinante, motivador, competitivo e de grande festividade. Os momentos de entrega de prémios eram os mais esperados por todos pela euforia e festividade vivida. Fazia-se sentir o vibrar do público e era notória a felicidade estampada no rosto de quem tinha conquistado um lugar no pódio. Infelizmente, nada disto se fez sentir este ano pelo facto de a prova decorrer no tempo de aulas sem dispensa dos alunos. Os únicos apoiantes presentes na chegada à meta e nos momentos de entrega de prémios eram os professores de EF, a atleta convidada Aurora Cunha e os participantes que de forma calorosa aplaudiam os colegas mas, que se revelaram insuficientes para criar um ambiente inesquecível para todos. Dei a conhecer a minha perspetiva por considerar que o elevado valor e potencial na promoção do gosto pela prática desportiva, na promoção de um estilo de vida ativo e na criação de momentos significativos para os alunos desta atividade não era explorado no seu expoente máximo devido a toda a organização e funcionamento.

O jogo agendado para o final de cada período, professores vs alunos, era já uma tradição da escola, mas que infelizmente só foi possível de ser concretizável no 1º período. Como seria óbvio, não poderia faltar a esta atividade, pois a euforia dos meus alunos em ver a minha qualidade enquanto jogadora era enorme e tinha sido demonstrada durante todo o período. Mesmo antes do jogo iniciar, já era possível ver e sentir a enorme adesão de alunos, professores e funcionários nas bancadas pelo entusiasmo e festividade que estes proporcionavam. Durante todo o jogo o apoio à equipa dos alunos era incondicional criando uma competição bastante saudável com um ambiente agradável para todos. Um cenário nunca alcançado em nenhuma atividade competitiva. Este feito, também poderá ser explicado pelo dia e hora do jogo, sendo à quarta-feira da parte da tarde onde não são lecionadas aulas. Se este ano foi assim, se nos anos anteriores também se verificou esta diferença significativa, então porque não alterar as atividades competitivas também para

esta hora e dia da semana? Coloquei e expus esta situação/questão aos vários professores de EF que mostrar total concordância e que posteriormente foi um assunto discutido em reunião, resultando na alteração das atividades competitivas do próximo ano letivo para a quarta-feira da parte da tarde.



Figura 1- Jogo Professores VS Alunos

Toda a minha envolvimento e investimento nas atividades e projetos da escola permitiram compreender a extensão da intervenção do professor, na medida em que este assume um grande leque de funções para além da lecionação das aulas e do controlo do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos. Esta extensão representa o nível de envolvimento e contributo que cada docente presta à escola no sentido de a dinamizar, com significado e em constante evolução. Desta feita, durante todo o EP ofereci à escola o meu contributo enquanto docente com a participação e intervenção nas atividades mencionadas anteriormente, porém, é certo que o contributo da EC e de todas as vivências para o meu desenvolvimento profissional e (re)construção da identidade profissional foi sem dúvida muito mais significativo e sem termo de comparação.

4.2.1.1 Visita de Estudo ao Museu e Estádio do Dragão

A visita de estudo ao Museu e Estádio do Dragão surgiu no âmbito de um trabalho realizado para a unidade curricular de tópicos de EF e desporto I, sobre a estética no desporto proposto por mim e por uma colega do NE.

A proposta foi apresentada ao diretor do agrupamento que foi aceite de imediato. Face à resposta positiva, procedemos ao contacto com o clube para apresentarmos a proposta, negociarmos preços e conhecermos o funcionamento da visita. Conseguimos uma redução ao valor a pagar por aluno e a realização da visita nos dois dias mais convenientes para os professores. Elaboramos as autorizações para os alunos entregarem aos encarregados de educação, as quais foram entregues e devolvidas, juntamente com o respetivo valor da visita, nas aulas. A visita de estudo tinha como objetivo desenvolver a literacia estética dos alunos, alargando os horizontes e conhecimento no que diz respeito ao expoente máximo do desporto, o Futebol. Nos programas nacionais a educação estética está contemplada embora não lhe seja dada a importância equiparada aos domínios cognitivo, motor e sócio-afetivo apresentados nos programas nacionais. No entanto, considera-se de igual relevância não só o desenvolvimento dos domínios já referidos, mas também o domínio ético e estético. Neno (1997, p. 313) salienta que *“A educação das crianças e dos jovens na escola deve ir ao encontro de uma integralidade formativa e para isso é necessário que os programas e a própria prática educativa demonstrem igual importância a todos os planos da formação: o ético, científico, tecnológico, o social, o religioso, o estético, o artístico”*. Este autor situa a formação estética como um vetor de grande importância na formação integral da criança e jovem. No seu entender não há formação integral do homem se no seu processo de educação não for contemplada a formação estética, sendo os valores estéticos de extrema importância para a formação do indivíduo.

Através desta visita, pretendia-se dar a conhecer aos alunos não só o “palco” onde se realizam grandes jogos de Futebol mas também possibilitar um olhar com incidência na estética da arquitetura dos grandes cenários desportivos.

O metro foi o transporte disponível para a deslocação, no entanto, da escola a este meio de transporte todos os alunos tiveram que se deslocar a pé com o acompanhamento dos respetivos docentes. No percurso a pé, foram várias as preocupações e receios com que nos deparamos, um dos quais a segurança dos alunos. Para acautelar incidentes decidimos distribuir os

professores, ficando um à frente a impor o ritmo, outro atrás para certificar que todos os alunos acompanhavam e os restantes espalhados pelos alunos a supervisionar o trajeto. Esta tarefa teve um grande encargo no que diz respeito à responsabilidade, pois foi necessário estar sempre atenta ao comportamento dos alunos e fatores externos.

Na chegada ao museu, os alunos foram divididos em 3 grupos, ficando num grupo duas turmas e dois professores responsáveis, no outro uma turma e dois professores e no 3º grupo a minha turma residente, sendo eu a única responsável pela mesma. Este fator fez despertar novamente o sentido da responsabilidade, isto porque eu tinha que garantir um bom controlo da turma com um comportamento adequado dos alunos. O facto de ter acompanhado estes alunos em particular, facilitou o controlo do comportamento e tornou a visita mais prazerosa e significativa para mim. Senti-me mais próximas dos meus alunos embora num contexto fora de aula. Mas, apesar dessa proximidade, foi bastante positivo a compreensão e distinção de papéis por parte de todos.

Concluindo, esta experiência contribuiu para uma maior aproximação à turma em contexto distinto da sala de aula, para perceber a responsabilidade do professor numa deslocação no exterior da escola com um número elevado de alunos, para compreender a importância do trabalho em grupo entre os professores e o discernimento necessário para tomar decisões importantes. Sem dúvida que a realização desta atividade assumiu um papel importante na formação e vida do aluno, mas também na minha formação enquanto docente.

4.2.1.2 Projeto de “Educação para a Saúde”

No início do ano foi-me colocada a seguinte questão: *“pretendes acompanhar as funções do diretor de turma ou investir na dinamização de uma atividade inserida no projeto de “educação para a saúde?”*”. A envolvimento no projeto em detrimento do desporto escolar deveu-se ao facto de este último não ter muita expressão na escola, pelo que consideraram ser mais proveitoso para

o desenvolvimento e formação dos estagiários a integração no projeto da “*educação para a saúde*”.

Não vou negar que as dúvidas não me surgiram na escolha de qual a vertente acompanhar durante todo o ano. Se por um lado gostava de adquirir conhecimentos acerca de todo o trabalho do diretor de turma, por outro lado, o trabalho prático, no terreno, era aquilo que eu mais gostava de fazer e, sabia que este contexto seria completamente diferente do contexto de aula. Assim, com base no propósito de enriquecer o meu desenvolvimento pessoal, profissional e social, decidi optar pelo investimento na dinamização de uma atividade desportiva.

Um dos objetivos do projeto de “*educação para a saúde*” era o desenvolvimento de atitudes de promoção de saúde e da responsabilidade na preservação da saúde em geral. Para tal, e uma vez que o Futsal era a modalidade preferida de grande parte dos discentes, tomei a decisão de promover a modalidade citada durante todo o ano letivo com o propósito de cumprir com os objetivos do projeto e promover a adesão de um elevado número de participantes.

Desde o início que me foi conferida total autonomia e responsabilidade pelo projeto, o que permitiu que as inseguranças decorrentes da pouca experiência se fossem esbatendo até ao ponto que se dissiparem. A dinamização desta atividade não se resumiu à preparação de treinos. A divulgação do projeto, o controlo da participação dos alunos e a realização das sessões de treinos também fizeram parte do trabalho realizado ao longo do EP.

O primeiro passo prendeu-se com a divulgação da atividade que foi realizada por todos os professores de EF nas suas aulas e pela elaboração e afixação de vários cartazes (Anexo V) que continham todas as informações alusivas ao dia da sessão de treino e respetivo horário. Este projeto era dirigido a todos os alunos do 3º ciclo, no entanto, devido à existência de aulas de apoio no mesmo horário e à restrição aos alunos com faltas disciplinares no respetivo período, estimava-se um número reduzido de participantes à medida que o ano fosse decorrendo, havendo assim a necessidade de alargar o projeto a todos os discentes da escola no mesmo dia e horário. Além desta alteração expus várias

vezes o meu desagrado relativamente à restrição mencionada anteriormente, não só pelo facto de esta limitação prejudicar em muitos momentos a continuidade do trabalho que estava a ser desenvolvido como é exemplo no final do 1º período que *“pelo facto da maioria dos alunos que participam na atividade já terem faltas disciplinares, hoje apenas estiveram presentes 4 alunos”* (Reflexão do dia 3 Dezembro) e a meio do 2º período onde *“apesar de terem comparecido muitos alunos, apenas 7 puderam participar devido às faltas disciplinares”* (Reflexão do dia 4 Março), mas também pelo facto de discordar que o desporto seja o meio de punição para os alunos que apresentam comportamentos desadequados.

Os constantes imprevistos como a troca de espaços, a reparação das instalações desportivas, a realização de atividades no mesmo horário que impediram a realização de várias sessões de treino, o atraso dos funcionários para a abertura das instalações e a imprevisibilidade no número de participantes foram alguns problemas com os quais me debati ao longo do ano. Mas, para além destas dificuldades, o facto de a escola não dispor de condições para a realização de competições com outras escolas não permitiu a realização do meu trabalho e envolvimento como pretendia, pois todos os contactos que obtive com outras escolas para a realização de uma competição não foram possíveis de serem levados avante.

Apesar de estar à-vontade com a modalidade e com o seu ensino, as difíceis condições existenciais levaram-me a desenvolver outras qualidades e capacidades para superar as dificuldades encontradas, como por exemplo: a socialização e o controlo de alunos problemáticos, a capacidade de improvisar, de implementar estratégias motivacionais, especialmente quando o número de participantes era reduzido e a criação de momentos de competição em todas as sessões de treino. Todo o trabalho e dedicação foram essenciais para conseguir manter os alunos que assiduamente frequentavam o projeto.

Após a divulgação chegara o 1º dia da atividade com um número razoável de alunos. Logo no primeiro contacto senti que este projeto seria um grande desafio para mim em termos de relacionamento, liderança e controlo de grande parte dos alunos. No entanto, nas primeiras sessões consegui tirar partidos das

minhas características pessoais e do conhecimento acerca da modalidade, o que me permitiu conquistar o respeito, a confiança e a dedicação de todos e implementar regras de funcionamento que se tornaram imprescindíveis na criação de ambientes positivos, agradáveis e de aprendizagem.

*“O trabalho realizado anteriormente, na **definição das regras e posterior cumprimento, tem sido fundamental no estabelecimento de uma relação saudável entre os alunos** que, conseqüentemente **tem proporcionado momentos agradáveis de aprendizagens. Considero importante manter esta postura para que o projeto continue a ser um momento de aprendizagem, motivador e agradável para os alunos**, pois, muitas vezes, as experiências desportivas agradáveis são determinantes na mudança do estilo de vida dos alunos”.*

(Reflexão do dia 13 de Maio)

Ao conhecer os meus atletas rapidamente identifiquei que o nível apresentado era intermédio, com um bom domínio técnico e algumas noções táticas, permitindo realizar um trabalho mais direcionado para os conteúdos táticos. O planeamento de cada treino teve sempre por base os objetivos didáticos em consonância com as dificuldades e necessidades dos atletas, quer em termos da melhoria da performance como para responder aos objetivos do projeto, à sensibilização de estilos de vida ativos, à transmissão dos valores desportivos, ao incentivo da prática desportiva regular e aos conhecimentos da própria modalidade. Para tal, as estratégias motivacionais através da competição e a minha atitude ativa, dinâmica e positiva foram fundamentais para obtenção de resultados positivos.

No final fica por um lado um sentimento de satisfação pelo trabalho e crescimento que esta área me possibilitou e pelos momentos de aprendizagem e prazer vivenciados pelos alunos. Por outro lado, fica um sentimento de frustração, tristeza e insatisfação pela impossibilidade de concretizar tudo que aspirava. Apesar de ter desenvolvido um trabalho positivo face às condições limitadoras e aos imprevistos de últimas horas, entristece-me o facto de não ter conseguido a realização de competições com outras escolas que permitissem trabalhar de forma mais real o significado de equipa com os meus atletas. Desenvolver o sentimento de cooperação e entreajuda com todos os

companheiros, o espírito de trabalho, luta e sacrifício em função de um objetivo em comum, a aprendizagem de que o esforço vem de todos e que todos têm que dar o melhor de si para que a vitória seja conquistada e proporcionar-lhes o sabor de ganhar e a angústia de perder, pois tudo isto é DESPORTO.

4.2.1.3 O Diretor de Turma

O acompanhamento das funções do diretor de turma (DT) apresenta um carácter opcional, no entanto, este investimento revela um valor indiscutível no desenvolvimento profissional do EE pela dimensão e importância que o DT ocupa nas estruturas de coordenação educativa da escola. Assim, ainda que tenha feito um maior investimento no desporto escolar, mais concretamente na dinamização do projeto “Educação para a Saúde”, fiz questão de estabelecer vários diálogos com a DT e criar uma proximidade que me permitiu constatar que o DT preconiza o elo de ligação entre diferentes áreas de intervenção: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. Pelo que pude acompanhar do trabalho da DT, estabelecer a “ponte” de ligação entre os professores e os encarregados de educação não é uma tarefa fácil, isto porque, para além do reduzido tempo destinado à receção dos encarregados de educação, muitas vezes os problemas familiares dificultam em grande medida o processo de comunicação escola – casa. Para além das dificuldades na gestão administrativa foi possível verificar a complexidade da gestão ao nível humano. O baixo rendimento da turma era justificado com a falta de empenho, falta de estudo e, em determinados casos, devido ao mau comportamento. Com este panorama, mencionado por todos os docentes do conselho de turma, ao longo de todo o ano, acompanhei a luta constante e muitas vezes sem glória da DT para que este cenário não se prolonga-se e o êxito escolar fosse alcançado no final do ano por toda a turma. As sucessivas conversas com a turma, visando incutir-lhes responsabilidade pelas suas aprendizagens e comportamentos, as reuniões com alguns encarregados de educação para fazer o ponto de situação dos seus educando, foram algumas das estratégias utilizadas e que no final do ano se revelaram bem sucedidas, visto que apenas dois alunos não transitaram de ano.

Para além do contacto com a DT da minha turma residente, considero importante mencionar que o facto de a PC exercer as funções de DT também se revelou bastante importante para compreender todo o trabalho e responsabilidade deste docente. Ao longo do ano o NE acompanhou alguns dos trabalhos, funções e atividades da PC enquanto DT o que permitiu a aquisição de noções e conhecimentos até então desconhecidos.

Face à diversidade de funções e responsabilidades do DT, as experiências vivenciadas neste âmbito permitiu-me constatar que ser DT requer muito empreendimento e dedicação. Posto isto, não basta possuir as competências pedagógicas para se conseguir responder à multiplicidade de situações, é fundamental uma boa capacidade de comunicação e de gestão de relações humanas.

4.3 Área 3: Desenvolvimento Profissional

4.3.1 Refletir para Evoluir

“Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela. As causas das falhas devem ser procuradas tanto no professor como nos alunos”.

(Bento, 2003, p.176)

Ao longo do EP, esta área pressuponha que o EE procura-se incessantemente vivências importantes para a construção da competência profissional capazes de fazer perceber a necessidade do desenvolvimento profissional a partir da reflexão.

O desenvolvimento profissional ao longo da vida deve ser fomentado pelo sentido de identidade profissional, de cooperação, de inovação, da necessidade de se manter sempre pró-ativo e, neste sentido, a formação do 2º ciclo de ensino implicou um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Segundo Nóvoa (1992) a formação constrói-se de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Este conceito de formação exige que o EE seja um professor reflexivo que pense, analise, construa e reconstrua o seu pensamento sobre as suas práticas no sentido de desenvolver os processos de aprendizagem significativa e enriquecedora nos alunos. A noção da prática reflexiva com o intuito de melhorar as práticas do professor é defendido por diferentes autores (Alarcão, 1996a; Alarcão & Tavares, 2007; Albuquerque et al., 2008); que apontam que a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são características que definem o profissional reflexivo, embora clarifiquem, que a capacidade de refletir é uma tarefa difícil porque o ensino pouco se tem importado por a desenvolver.

A construção de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo teve como base os conhecimentos e formações adquiridas aliados à necessidade de assumir uma postura crítica e proactiva perante as questões, problemas e dificuldades com que me fui deparando. Assim, a reflexão constituiu uma prática que permitiu acompanhar a todos os níveis o processo de ensino-aprendizagem, que me estimulou a procurar fazer sempre melhor, a procurar constantes soluções, estratégias e metodologias e que me manteve em constante vigilância.

Inicialmente as minhas reflexões constituíram um problema e um grande desafio na minha prática na medida em que apresentavam um carácter expositivo, focando-se essencialmente na descrição e justificação das alterações decorrentes da aula. Todo o trabalho desenvolvido era acompanhado pela PC que ao detetar este carácter mais descritivo procurou que compreendêssemos a reflexão da nossa prática como um ato de retrospeção assente na análise, no questionamento e na avaliação de todas as decisões tomadas. Desta forma, considero que todo o acompanhamento e intervenção da PC permitiu uma melhoria progressiva na qualidade das minhas reflexões. Assim, comecei a analisar, justificar, fundamentar e interpretar as minhas vivências passando de uma reflexão descritiva para uma reflexão interpretativa e fundamentada atribuindo novos significados, pois tal como menciona Alarcão (1996b) este é um processo que permite a descoberta e o conhecimento pessoal como professor.

Foi importante atender aos três tipos de reflexões sugeridos por Schön (1987): *a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*. A *reflexão na ação* ocorre durante a ação, no confronto com situações imprevistas. Este tipo de reflexão acontece quando, por exemplo, durante a aula é identificado que a tarefa não está a resultar e é tomada a decisão de ajustar ou alterar a mesma garantindo o cumprimento dos objetivos estipulados. A *reflexão sobre a ação* ocorre no momento em que recordamos a ação através de uma reconstrução mental. Por exemplo, após a lecionação de cada aula, existe um momento de pequenas reflexões espontâneas acerca dos aspetos mais relevantes. Sempre que surgia essa necessidade, este tipo de reflexão ocorria após a aula com a PC ou posteriormente nas reuniões de estágio com os colegas NE e a PC. Por último, *a reflexão sobre a reflexão da ação* auxilia o professor a refletir sobre a totalidade da aula e sobre a sua própria intervenção nela. Os três tipos de reflexões enunciadas foram desenvolvidos durante todo o EP, auxiliando durante a prática e permitindo o meu desenvolvimento profissional na medida em que estimulou o desenvolvimento da minha capacidade de identificar problemas, de explorar novos caminhos e de procurar, produzir e implementar novas soluções e estratégias. Para além das reflexões constantes nos diferentes momentos, esta prática também foi levada a cabo no desempenho de todos os trabalhos desenvolvidos começando pelo diário de bordo (reuniões de estágio, departamento, grupo de EF, entre outros) passando pelas tarefas relacionadas com a realização da prática pedagógica (MEC's, planos de aula, UD's, etc.), até a elaboração deste RE. No entanto, embora as reflexões diárias sobre a minha prática tenham sido determinantes no meu processo evolutivo, as reflexões elaboradas no momento da observação das aulas dos meus colegas do NE, especialmente da turma partilhada, revelaram ser de sublimar relevância. Metodologias de ensino, organização da aula, estratégias, posturas, tipo de exercícios, dinâmica dos exercícios e entre outros aspetos da aula, eram refletidos numa perspetiva crítica com o intuito de ser um auxílio no meu contacto com a turma e no sentido de analisar e interpretar o desempenho dos colegas para posteriores trocas de informações. Através das reflexões realizadas aos colegas de estágio e aos outros professores do grupo

de EF, foi possível constatar que estes foram momentos de importantes aprendizagens.

Concluo desta forma, que o processo reflexivo foi sem dúvida o principal responsável pela minha descoberta, autonomia das minhas ações e pela construção de um processo de ensino-aprendizagem consistente, fundamentado e em constante evolução.

No âmbito do desenvolvimento de competências, assim que iniciei esta etapa de formação foi necessário a elaboração do projeto de formação individual onde contemplava um conjunto de objetivos, dificuldades que se expectavam nas diferentes áreas de atuação e antecipava possíveis recursos e estratégias para colmatar as previsões mencionadas. Apesar de na sua elaboração sentir que era um projeto ainda um pouco prematuro e construído com base em algumas conjecturas, este revelou-se num ponto de partida fundamental para o meu desenvolvimento profissional e posteriormente para a elaboração do RE. Através de uma introspeção tomei consciência de algumas dificuldades e limitações no meu desempenho como docente que me levou a perspetivar acontecimentos, problemas e receios que foram surgindo ao longo do ano letivo. Assim, o que inicialmente considerava como um conjunto de previsões e intenções passou a ser um conjunto de concretizações já refletidas e com possíveis estratégias de resolução revelando-se numa mais-valia na obtenção do sucesso.

Não poderia deixar de mencionar o RE que também surge neste âmbito como objeto de reflexão. Este revela as vivências marcantes de todo um ano de trabalho, através de um olhar crítico em tudo aquilo que realizei e previ desde o início do ano, tentando justificar as minhas ações e ideias com evidências empíricas e através da literatura consultada. A sua realização traduz o meu crescimento e desenvolvimento profissional durante o EP.

Para além da dimensão reflexiva, o EP pretende que o EE crie hábitos de investigação da sua atividade em toda a sua abrangência. Nesse sentido surge a elaboração do meu projeto de investigação-ação, tendo como base a reflexão exaustiva acerca da minha prática que permitiu identificar algumas dificuldades e lacunas constantes nos momentos de instrução. Após analisar a minha

instrução durante 3 aulas, através da captação de imagens e voz, foi possível refletir de forma mais precisa e abrangente identificando que em muitas instruções transmitia mensagens redundantes, ou seja, mensagens repetidas. As conclusões retiradas da primeira análise determinaram a investigação de estratégias para otimizar o processo instrucional nos vários momentos de instrução. De forma a verificar a validade das estratégias implementadas surge um segundo momento de observação e análise do perfil instrucional da EE, que permitiu verificar uma melhoria da qualidade dos momentos de instrução com o aumento de mensagens precisas, justificadas e a diminuição de mensagens confusas e redundantes.

A elaboração deste projeto permitiu não só a melhoria da qualidade instrucional mas também o desenvolvimento das minhas competências investigativas, na medida em que foi possível conhecer e compreender toda a estrutura do projeto, investir na procura do instrumento de observação capaz de responder ao que era pretendido, investigar e conhecer vários métodos e procedimentos estatísticos e, por último, perceber como realizar o tratamento dos dados.

5. A CERTEZA DE UM ANO E A INCERTEZA DE UM FUTURO

5. A CERTEZA DE UM ANO E A INCERTEZA DE UM FUTURO

Terminada esta caminhada tão longa mas ao mesmo tempo tão curta, importa realizar uma pequena retrospectiva ao vivido e refletido neste documento.

A riqueza e imensidão de experiências, vivências e aprendizagens foram demasiadas para serem espelhadas num documento e muitas incompreensíveis quando transformadas em palavras mas, acredito piamente que consegui transparecer o que demais importante experienciei e aprendi ao longo deste EP.

O EP possibilitou o contacto direto com a prática profissional e com todas as exigências e responsabilidades que lhes são inerentes, assumindo assim o terminar de um ciclo de formação de riqueza indiscutível, repleto de momentos de aprendizagens significativas, conhecimentos e competências imprescindíveis no desempenho competente da profissão docente em toda a sua amplitude. Inicialmente foi vivido e sentido com grande entusiasmo, ansiedade e repleto de expectativas. Expectativas essas que criei em torno das minhas turmas, dos meus alunos, dos meus colegas do NE e da minha própria atuação enquanto docente e membro da comunidade educativa. Muitas delas não foram possíveis de ser concretizadas, outras simplesmente não corresponderam à realidade do meu contexto e outras, com muito trabalho e dedicação, representaram o culminar da minha entrega, crescimento e desenvolvimento profissional.

Durante este processo, muitas foram as exigências, os obstáculos, as dificuldades e os desafios que me levaram a superar os meus limites, a desenvolver as minhas capacidades e competências de forma a atingir os meus objetivos. Tenho consciência que nem todas as decisões tomadas foram as mais corretas, mas foi através do erro, do questionamento, da reflexão e da procura que foi possível superar-me, (re)ajustar e (re)construir os meus conhecimentos, crenças e conceções. Todas as experiências vivenciadas permitiram-me a construção do “eu-profissional” e do meu perfil enquanto professora de EF. Para tal, umas das aprendizagens mais significativas foi perceber que seria impossível estabelecer um ambiente positivo, proporcionar aprendizagens significativas aos meus alunos e criar uma identidade profissional coerente se abdicasse das características pessoais que me definem. Não podemos querer ser outra pessoa,

vestir um fato que não nos assenta, fazer um papel que em nada se identifica conosco. Devemos olhar para dentro de nós e para os nossos alunos e identificar a melhor zona de conforto que permita exercer esta profissão com a maior competência possível.

O desenvolvimento profissional não resultou de um processo solitário, fruto da aquisição de conhecimentos e competências. Revejo o NE como um alicerce fundamental desse mesmo desenvolvimento, na medida em que todo o trabalho de cooperação, de entreaajuda, de partilha de conhecimentos, dificuldades, frustrações foi uma mais-valia na superação de várias dificuldades e no alcance de determinados objetivos. Neste âmbito do desenvolvimento profissional, realço a importância do companheirismo, da entreaajuda, disponibilidade, união e cooperação de uma colega do NE que sempre me acompanhei ao longo de toda a minha formação e que foi sem dúvida um dos meus pilares ao longo de todo o ano de estágio. Acrescente-se também, os contributos da PC e do PO que através do constante acompanhamento questionavam práticas e decisões importantes estimulando a reflexão diária e, com um olhar mais experiente, aconselhavam-me e guiavam-me no sentido de melhorar a minha prática.

Com esta experiência levo a certeza de que o caminho percorrido foi um sonho concretizado, repleto de alegrias, conquistas, vitórias, dificuldade e desafios que me fizeram evoluir. Um caminho onde os ensinamentos, conhecimentos e experiências contribuirão em muito para a iniciação da minha futura atividade profissional como professora.

A incerteza de um futuro próximo enquanto docente entristece-me, isto porque o país e toda a educação das crianças e jovens não beneficia do investimento de todos os intervenientes numa formação de qualidade. No entanto, termino esta etapa consciente de que não significa o término da minha caminhada rumo ao crescimento e desenvolvimento profissional, pois acredito que numa sociedade cada vez mais heterogenia e inconstante a exigência é cada vez maior e o conhecimento e o profissionalismo marcam a diferença. Perspetivar um futuro parece-me uma atividade um pouco arriscada, mas,

apesar da crise vivida atualmente, não tenciono desistir de correr atrás do sonho de voltar a ensinar, educar e de transmitir valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de Dr.Shon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 15-29). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professore reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: ARTMED.
- Alarção, I. (1989). *Projeto pedagógico no enquadramento da formação em serviço*. Universidade Aveiro: C.I.F.O.P.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). A supervisão pedagógica em educação física: a perspetiva do orientador de estágio. In L. Santiago & N. Funes (Eds.), *Educação física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras* (pp. 127-138): Edições: ISMAI/UFA.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Q. P. Batista, & R. Rolim (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.

- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras, Editores, S. A.
- Bento, J. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Linhas Horizonte.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Porto: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Carreiro da Costa, F. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudos das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem Associadas ao Êxito de uma Unidade de Ensino*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Cosmo, A. (2014). *A reconstrução do meu ano de estágio: Entre emoções, vivências e experiências no ensino da Educação Física e a luta pelo sonho*. . Porto: Cosmo, A. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Costa, C. d. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudos das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem Associadas ao Êxito de uma Unidade de Ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editores, SA.
- Dolye, W. (1990). Theme in Teacher Education Research. In R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research Association*. New York: MacMillan.

- Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Educativo, L. d. B. d. S. (2005). Decreto-Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República, 1ªSérie, A, Nº166*.
- Feliu, J. C. (1997). Intervencion conductual en entrenadores infantiles. In F. Cruz & A. Gomes (Eds.), *Psicologia aplicada ao desporto e actividade física. Teoria Investigação e Intervenção* (pp. 71-81). Braga: S.H.O.
- Giddens, A. (1995). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Graça, A. (2001). Breve Roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1(1)*, 104-113.
- Graça, A. (2013). Formar Professores de Educação Física: notas breves sobre o nosso percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Hastie, P., & Siedentop, S. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Education Review, 5(1)*, 9-30.
- Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on Middle School Students' Skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences, 17, 1, 7*.
- Lampert, M. (1999). Knowing teaching from the inside out: Implications of inquiry in practice for teacher education. In G. A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers: Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 167-184). Chicago: Chicago Press.
- Leitão, A. R. (1986). Estratégias de intervenção pedagógica *Ludens, 11(1)*, 43-48.
- Lemos, J. (2010). *Sistemas Educativos. Comparação do sistema educativo português com sistemas educativos de referência*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Matos, Z. (2014). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de ensino de educação física nos*

- ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mendes, F. (1995). *A indisciplina nas aulas de Educação Física no 6ºano de escolaridade – Contributo para o estudo dos comportamentos de indisciplina do aluno e análise dos procedimentos de controlo utilizados pelo professor*. Porto: Mendes, F. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Mesquita, I. Dissertação de Doutoramento apresentada a FCDEF-UP.
- Neno, J. (1997). Educação artística e estética para uma formação integral. In P. M.F (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 311-317). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação* (2 ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 203-218.
- Oliveira, M. (2006). *Variabilidade dos comportamentos de instrução em dois contextos diferenciados*. Ilha da Madeira: Oliveira, M. Dissertação de Licenciatura apresentada a Universidade da Madeira.
- Petrica, J. (2003). *A formação de professores de Educação Física. Análise da dimensão visível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Vila Real: Petrica, J. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.
- Piéron, M. (1982). Contribution de l'Observation des Enseignants a la Méthodologie des Activités Physiques et Sportives. *Em Revue de l'Education Physique*, 2, 22, 13-18.
- Pimentel, J., & Nunes, P. (2002). Influência da Proveniência na Cultura Desportiva dos Jovens. *Horizonte*, 18(104), 26-31.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, Illinois: Humer Kinetics.

- Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. St.Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Rosado, & Mesquita. (2011). *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto* (2 ed.). Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serra, M. C. d. A. S. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. Porto: Mabel Serra.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, B., & Caldas, J. (2002). *Interação, Mediação, Identidade*. Comunicação apresentada em Actas V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro). Universidade do Minho.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). Qualitative Analysis of Task Structures in Required Secondary Physical Education Classe. *Jornal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, 47-57.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). *Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para a inserção profissional* (Vol. 12): Revista Brasileira de orientação profissional.
- Werner, P., & Rink, J. (1989). Case Studies of Teacher Effectiveness in Second Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Yerg, B. (1977). *Relationships Between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in the Psychomotor Domain*. Yerg, B. Dissertação de Doutorado apresentada a University of Pittsburgh.

ANEXOS

Anexo I - Ficha de Caracterização do Aluno

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Idade: _____

1. Saúde

Ouves bem? ____ Vês bem? ____ Usas óculos ou lentes de contacto? ____ Tens Asma: ____.
Diabetes: ____ Desvios na coluna: ____ Epilepsia: ____ Bronquite asmática: ____ Problemas
cardíacos: ____ Outro: _____

Vais com frequência ao médico? Sim ☐ Não ☐ Já foste Operado? _____ A
quê? _____

2. Relação com a escola

Disciplina favorita: _____

Porquê? _____

Disciplina que menos gostas: _____ Porquê? _____

Como te consideras como aluno? Excelente ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Medíocre ☐

3. Dados relativos à Educação Física

Gostas das aulas de Educação Física? Sim ☐ Não ☐

Nota de Educação Física no ano passado: ____

Quais a(s) tua(s) modalidades preferidas? _____

Quais são as que sentes mais dificuldades? _____

O que mais gostas das aulas de Educação Física? _____

4. Dados desportivos

Já praticaste alguma modalidade desportiva? ____ Quais? _____

Ainda praticas alguma modalidade desportiva? ____ Qual? _____

5. Curiosidades

A tua maior qualidade: _____ E o teu maior defeito: _____

A profissão que gostarias de seguir no futuro: _____

Anexo II - Lista de Verificação: Avaliação Prognóstica de Basquetebol

Ficha de Avaliação Prognóstica																													
Comp onente	Critérios																												
Ação com bola	Para a 1 tempo para quando recebe a bola																												
	Recebe e passa a bola com as duas mãos																												
	Finaliza perto do cesto através do lançamento em apoio																												
	Roda para o cesto em função da posição do defensor																												
	Dribla para o espaço livre																												
	Dribla para se reposicionar no ataque																												
	Realiza o lançamento na passada sempre que existe corredor livre																												
	Realiza uma ação individual superando o defensor ao dirigir-se para o cesto																												
Ação sem bola	Move-se após efetuar o passe																												
	Cria linhas de passe																												
	Posiciona-se nas posições de ataque																												
	Desmarca-se, afastando-se do seu defensor																												
	Corta para a posição 6 após efetuar passe																												
	Abre linhas de passe quando está marcado por um defensor																												
		Executa - ✓ Não Executa - X																											

Anexo III - Lista de Verificação: Avaliação Sumativa de Badminton

Ficha de Avaliação Sumativa- Badminton																																	
Critérios																																	
Batimentos	Serviço curto																																
	Serviço longo																																
	Lob																																
	Clear																																
	Amorti																																
	Respeita a ordem sequencial dos batimentos																																
	Remate																																
	Bloqueio																																
Jogo	Desloca-se e posiciona-se rapidamente de acordo com a trajetória do volante																																
	Adota uma atitude dinâmica																																
	Utiliza o gesto técnico adequado a cada situação																																
	Coloca o volante no espaço vazio																																
		Nível 1- Não realiza Nível 2- Realiza com dificuldade Nível 3-Realiza com eficácia																															

Anexo IV - Escala de Avaliação: Avaliação Sumativa de Dança

Nº	Alunos/ Conteúdo	Avaliação Individual- 60%				Avaliação de Turma- 40%		
		Coreografia	Tempo	Ritmo	Formações			
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								

Níveis de Desempenho

Critérios de Avaliação de Dança	Avaliação Individual (60%)	
	Coreografia	1- Não conhece a coreografia
		2- Conhece parte da coreografia
		3- Conhece a coreografia, mas apresenta dificuldades em identificar a sequência de movimentos
		4- Conhece a coreografia, mas apresenta algumas dificuldades na realização da sequência de movimentos
		5- Conhece a coreografia e realiza a sequência de movimentos
	Tempo	1- Não identifica o tempo de entrada nas frases de movimento
		2- Raramente identifica o tempo de entrada nas frases de movimento
		3- Identifica algumas vezes o tempo de entrada nas frases de movimento
		4- Identifica frequentemente o tempo de entrada nas frases de movimento
		5- Identifica sempre o tempo de entrada nas frases de movimento
	Ritmo	1- Não identifica o ritmo da música
		2- Identifica raramente o ritmo da música
		3- Identifica algumas vezes o ritmo da música
		4- Identifica frequentemente o ritmo da música
		5- Identifica sempre o ritmo da música
	Formações	1- Não realiza as formações
		2- Realiza as formações com muita dificuldade
		3- Realiza as formações com dificuldade
		4- Realiza as formações corretamente, denotando-se por vezes algumas dificuldades
		5- Realiza as formações corretamente sem qualquer dificuldade
	Movimentos	1- Não realiza os movimentos
		2- Realiza os movimentos com muitas dificuldades
		3- Realiza os movimentos com algumas dificuldades
		4- Realiza os movimentos de forma correta com harmonia
		5- Realiza os movimentos apresentando uma excelente execução com harmonia e fluidez
	Avaliação de Turma (40%)	
	1- Não realizam a coreografia	
	2- Realizam a coreografia com muitas dificuldades	
	3- Realizam a coreografia com algumas dificuldades	
	4- Realizam a coreografia corretamente de forma empenhada	
	5- Realizam a coreografia apresentando uma excelente execução, harmonia e fluidez.	

Anexo V - Cartaz de divulgação/captação para o projeto “Educação para a Saúde”

